

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

FACULTÉ D'ÉDUCATION

DOCTORAT EN ÉDUCATION

PLANIFICATION PÉDAGOGICODIDACTIQUE ET REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES DE
L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES ET DE L'EFFICACITÉ : LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT DE
L'ANGLAIS LANGUE SECONDE AU COLLÉGIAL

par

Mariane Gazaille

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Philosophiæ Doctor, Ph. D.

Octobre 2013

© Mariane Gazaille, 2013

Remerciements

Je profite de ces quelques lignes pour remercier mon directeur de recherche, M. Yves Lenoir, et mon codirecteur, M. Marc Boutet pour leurs commentaires et surtout pour leur grande patience. *Merci pour votre contribution à ma « réforme » doctorale!*

Je suis redevable envers M. Jean-Yves Morin, enseignant retraité du collégial, pour les nombreuses corrections et sa collaboration en tant que juge externe. *Salut JYM!*

Merci également aux onze enseignantes d'anglais langue seconde qui ont accepté de « planifier » quelques heures de leur temps occupé pour m'ouvrir leur porte et leurs pensées. *So long!*

Enfin, merci à mes amies qui ont cru en ce projet de trop longue haleine et ont manifesté leur soutien et intérêt. *Vous pouvez poser la question ? C'est fini!*

SOMMAIRE

Depuis 1993, les cours d'anglais langue seconde (ALS) sont obligatoires au niveau collégial et « Communiquer dans la langue seconde » est le but ou la compétence visée par les cours d'anglais langue seconde (ALS) dans les établissements du réseau collégial au Québec. Or, l'efficacité de cet enseignement est questionnée par plusieurs intervenants alors que le niveau d'anglais des cégépiens diplômés ne rencontrerait pas les attentes des employeurs (MEQ, 1996, 1998, 2002, 2013) et de la société en général. Dans les régions unilingues francophones du Québec, la classe d'ALS demeure pratiquement l'unique source de contacts avec l'anglais et, en conséquence, la réussite de l'apprentissage de la L2 repose en bonne partie sur les pratiques et les choix de l'enseignant. De façon générale, les pratiques et la pensée de l'enseignant du collégial sont peu connues et peu documentées. Il importe de les mettre à jour pour au moins deux raisons : 1) les pratiques et les choix de l'enseignant surgissent comme des éléments de réponse possibles au problème de l'efficacité de l'enseignement-apprentissage des L2 en contexte scolaire et 2) il s'agit d'une expertise méconnue, pour ne pas dire gardée cachée, et dont on ne peut faire l'économie considérant le renouvellement du corps professoral en cours.

Le modèle de l'intervention éducative de Lenoir sert d'assise à notre recherche. Ce modèle permet de concevoir la planification comme la résultante de la réflexion qu'opère l'enseignant entre les axes pédagogique et didactique de la situation d'enseignement-apprentissage en fonction de finalités prescrites et d'un milieu donné. De façon spécifique, cette recherche s'intéresse aux rapports entre le programme prescrit, la planification et les représentations professionnelles (RP) des enseignants d'ALS du collégial. Par conséquent, cette thèse vise à répondre et à documenter la question de recherche suivante : *À quelle réflexion pédagogico-*

didactique pré-action les enseignants d'ALS du collégial se réfèrent-ils ? Quatre objectifs spécifiques sont mis de l'avant pour répondre cette question ; il s'agit de :

1. Identifier les représentations professionnelles au regard de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde ;
2. Identifier les représentations professionnelles au regard de l'approche par compétences ;
3. Décrire le raisonnement sous-tendant la réflexion pédagogicodidactique pré-action de l'intervention éducative des enseignants d'ALS selon les axes pédagogique et didactique ;
4. Expliquer le raisonnement sous-tendant la réflexion pédagogicodidactique pré-action de l'intervention éducative des enseignants d'ALS en fonction des représentations professionnelles de l'approche par compétences et d'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial.

D'approche qualitative et exploratoire, la cueillette de données a été réalisée auprès de 11 enseignantes d'ALS du collégial en milieu francophone unilingue. Des entrevues semi-structurées et d'explicitation permettent de dégager, d'une part, les manières d'interpréter l'approche par compétences (APC), approche d'enseignement prônée au collégial, et l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial et, d'autre part, la logique de réflexion telle qu'explicitée par les enseignantes interviewées. Nous recourons à la technique des cartes cognitives pour schématiser la logique de planification et les relations entre les choix de planification rapportés. Les cartes conceptuelles issues de ces entretiens sont agrégées puis analysées et comparées à la lumière des RP que les enseignantes entretiennent vis-à-vis de l'APC et de l'efficacité en enseignement-apprentissage de leur discipline.

Les résultats obtenus lors de l'entretien d'explicitation transformés sous forme de cartes cognitives individuelles puis agrégés selon les éléments ont donné lieu à un pentagone du raisonnement pédagogicodidactique pré-action. Le pentagone montre que, lorsqu'il planifie, l'enseignant d'ALS du collégial porte son attention sur les quatre composantes de planification retrouvées communément dans la documentation

scientifique sur le sujet : l'étudiant, les activités d'enseignement-apprentissage, le curriculum et le matériel. L'intégration de l'« enseignant » comme cinquième composante de planification permet, d'une part, de schématiser la dynamique qui existe entre les éléments du modèle de l'IE et favorise, d'autre part, la mise en évidence de l'apport de la pensée de l'enseignant à la réflexion pré-action. La comparaison du pentagone du raisonnement pré-action aux RP d'efficacité et de l'APC fait ressortir des lieux de rencontre, mais aussi des distances et des vides entre les RP entretenues et la planification de l'enseignant d'ALS du collégial. Les aspects pédagogique, didactique, représentationnel contribuent le plus et dans des proportions quasiment égales à la RP de l'efficacité alors que l'aspect organisationnel y contribue pour beaucoup moins. La RP de l'APC se révèle, quant à elle, peu précise et peu détaillée. En cohérence avec sa RP, l'enseignant d'ALS du collégial recourt peu aux principes préconisés par l'APC lorsqu'il planifie.

Prenant comme point de départ les RP de l'enseignant, la cartographie cognitive a permis de reproduire, à partir de l'entretien d'explicitation, la réflexion pré-action de l'enseignant d'ALS du collégial sous forme d'une structure pentagonale. Cette structure agit comme un cadre de référence à partir duquel l'enseignant décide de la séquence d'enseignement et des dispositifs qu'il met en place pour faire apprendre l'étudiant. L'étude du pentagone de la réflexion pré-action et des RP de l'enseignant d'ALS du collégial a révélé un raisonnement dynamique, à la fois simple et complexe, marqué du dispositif d'enseignement-apprentissage, didactique, peu évaluatif, peu fondé sur l'APC et relevant d'une RP d'efficacité plus individuelle que collective. De façon concise, l'étude du raisonnement pédagogicodidactique pré-action révèle que :

1. la pensée de planification de l'enseignant d'ALS du collégial est dynamique et se caractérise de plusieurs va-et-vient, certains mutuels, certains unidirectionnels et d'autres prescriptifs. Dans l'esprit où pour être efficient dans cette profession aux multiples tâches qu'est l'enseignement, il serait tout à fait prématuré de supposer qu'un raisonnement de planification plus complexe que celui décrit serait plus efficace en termes d'apprentissages de l'étudiant. En fait, le problème ne réside

pas dans le recours à une image mentale pentagonale qui semble, dans les faits, simple et réductrice, mais plutôt dans le manque de réflexion et de retours critiques réalisés sur les choix et les outils d'enseignement-apprentissage retenus en comparaison avec les attentes curriculaires ;

2. des rapprochements, des lieux de distance et des vides entre les RP d'efficacité et de l'APC entretenues par l'enseignant d'ALS et sa planification. Bref, lorsqu'il planifie un cours qu'il veut efficace, l'enseignant d'ALS du collégial s'inspire peu, voire pratiquement pas de l'APC et il se limite à quelques variables en lien avec sa RP de l'efficacité dont, tout particulièrement, le niveau de L2 du cébécois ;
3. l'existence de nombreux éléments de planification distincts et individuels dans les cartes cognitives individuelles nous amène dès lors à proposer que le faible nombre d'éléments centraux suppose l'existence d'éléments périphériques nombreux et variés. L'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial procéderait ainsi du fait individuel plutôt que du fait collectif ;
4. trois éléments contribueraient particulièrement au problème de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial : 1) l'absence de pratiques critiques et réflexives vis-à-vis des choix d'enseignement réalisés et vis-à-vis certaines composantes de planification dont le matériel et les objectifs curriculaires, 2) les RP de l'enseignant, que ce soit par leur manque de connaissances (APC) ou par leur sous-exploitation (efficacité) ; et 3) les déterminants reliés à l'historique de l'organisation et à celui, plus personnel, de l'enseignant.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	II
SOMMAIRE	III
LISTE DES TABLEAUX.....	19
LISTE DES FIGURES	22
ABRÉVIATIONS.....	25
INTRODUCTION.....	27
PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE	32
1. EFFICACITÉ EN ENSEIGNEMENT DES LANGUES SECONDES	33
1.1. DE L’EFFICACITÉ EN ENSEIGNEMENT EN CONTEXTE SCOLAIRE	33
1.2. DE L’ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE D’UNE LANGUE SECONDE EN CONTEXTE SCOLAIRE.....	35
1.3. L’ESSOR DE L’ENSEIGNEMENT DE L’ANGLAIS LANGUE SECONDE AU QUÉBEC	37
1.4. SYNTHÈSE	39
2. CONTEXTE SPÉCIFIQUE : ENSEIGNER L’ANGLAIS LANGUE SECONDE AU COLLÉGIAL	40
2.1. LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE DE 1993	41
2.2. ENSEIGNEMENT PAR COMPÉTENCES DE L’ANGLAIS LANGUE SECONDE AU COLLÉGIAL.....	45
2.3. LE CURRICULUM SCOLAIRE AU COLLÉGIAL	47

2.3.1.	Quelles sont les finalités ?.....	48
2.3.2.	Quoi enseigner ?.....	49
2.3.3.	À qui ?.....	51
2.3.4.	Comment enseigner ?.....	52
2.3.5.	Avec quoi enseigner ?.....	54
2.3.6.	Comment évaluer ?	54
2.4.	SYNTHÈSE	55
3.	L'ENSEIGNANT D'ANGLAIS LANGUE SECONDE DU COLLÉGIAL.....	57
3.1.	FORMATION INITIALE ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	58
3.2.	DÉTOUR DIDACTIQUE : LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES SECONDES	62
3.3.	SYNTHÈSE	65
4.	ENTRE CURRICULUM ET ENSEIGNEMENT : DE LA PENSÉE À LA PRISE DE DÉCISION	68
4.1.	LA PLANIFICATION EN ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL	69
4.2.	FORMES, STRUCTURES ET IMAGES DE PLANIFICATION	71
4.3.	ENTRE PLANIFICATION ET CURRICULUM : LA PENSÉE ENSEIGNANTE	73
4.4.	REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES	76
4.5.	SYNTHÈSE	78
5.	PROBLÈME	80
6.	PERTINENCE DE L'ÉTUDE	82
7.	LIENS AVEC LA THÉMATIQUE DU DOCTORAT EN ÉDUCATION.....	85
	DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE CONCEPTUEL	87
1.	DE L'EFFICACITÉ EN ENSEIGNEMENT.....	88
2.	LE MODÈLE DE L'INTERVENTION ÉDUCATIVE COMME FONDEMENT DE LA RÉFLEXION PRÉ-ACTION	89

3.	PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT	94
3.1.	L'AXE PÉDAGOGIQUE	97
3.2.	L'AXE DIDACTIQUE EN ENSEIGNEMENT PAR COMPÉTENCES DES LANGUES SECONDES	98
3.2.1.	De la notion de compétence en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial	99
3.2.1.1.	Modèle des <i>quatre savoir-faire</i>	100
3.2.1.2.	Modèle des compétences langagières	101
3.2.1.3.	Contextualisation	104
3.2.1.4.	Authenticité	105
3.2.1.5.	Centration sur l'apprenant	106
3.2.1.6.	Interaction	107
3.2.2.	Interlangue et ordre d'acquisition	108
3.3.	LES COMPOSANTES DE LA PLANIFICATION	111
3.4.	SYNTHÈSE	112
4.	REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES	114
4.1.	DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES AUX REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES	115
4.2.	DES REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES	116
4.3.	REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES ET CHANGEMENT	120
4.4.	REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES ET EFFICACITÉ EN ENSEIGNEMENT PAR COMPÉTENCES DES LANGUES SECONDES	123
5.	SYNTHÈSE DU CADRE CONCEPTUEL	124
6.	OBJECTIFS DE RECHERCHE	127
	TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE	129
1.	TYPE DE RECHERCHE	129
2.	ÉCHANTILLON ET PROCÉDURES D'ÉCHANTILLONNAGE	131

2.1.	PLAN D'ÉCHANTILLONNAGE ET RECRUTEMENT.....	131
2.2.	CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON.....	133
3.	INSTRUMENTS DE MESURE	134
3.1.	FIDÉLITÉ	135
3.2.	VALIDITÉ DES INSTRUMENTS DE MESURE	135
3.2.1.	Entrevue semi-dirigée	136
3.2.1.1.	Élaboration du schéma d'entrevue	136
3.2.1.2.	Validation des questions d'entrevue	137
3.2.1.3.	Les questions d'entrevue.....	137
3.2.2.	Entretien d'explicitation.....	140
3.2.2.1.	Élaboration des questions.....	141
3.2.2.2.	Validation des questions de l'entretien d'explicitation.....	144
4.	PROCÉDURES DE RECUEIL DES DONNÉES	145
4.1.	PRÉPARATION À L'ADMINISTRATION DES OUTILS	145
4.2.	DÉROULEMENT	146
5.	PROCÉDURES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES	147
5.1.	TRAITEMENT DES DONNÉES – ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES	148
5.2.	TRAITEMENT DES DONNÉES – ENTRETIENS D'EXPLICITATION	149
5.3.	ANALYSE DES DONNÉES	151
5.3.1.	L'analyse de contenu.....	151
5.3.1.1.	Grille d'analyse pour la représentation professionnelle de l'efficacité de l'enseignement	152
5.3.1.2.	Grille d'analyse pour la représentation professionnelle de l'approche par compétences.....	154
5.3.2.	Codage et validation des données – entrevues semi-dirigées .	156
5.3.3.	Codage et validation des cartes cognitives.....	158
5.3.4.	Analyse descriptive et élaboration des portraits globaux.....	159
5.3.5.	Élaboration et analyse du portrait global des représentations professionnelles de l'approche par compétences et de	

	l'efficacité	159
5.3.6.	Élaboration et analyse du portrait global du raisonnement de planification.....	160

QUATRIÈME CHAPITRE – RÉSULTATS 159

6.	NOTES POUR LA LECTURE DES RÉSULTATS.....	159
7.	DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON	162
8.	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS INDIVIDUELS	162
8.1.	ANGIE	163
8.1.1.	Représentation professionnelle d'Angie au regard de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde.....	164
8.1.2.	Représentation professionnelle d'Angie au regard de l'approche par compétences.....	166
8.1.3.	Schéma de la réflexion pré-action – Angie	167
8.1.4.	Arguments de planification	170
8.1.5.	Liens et composantes de planification	171
8.1.6.	Propos d'ordre général tenus par Angie.....	172
8.1.7.	Portrait individuel – Angie.....	173
8.2.	HELEN.....	174
8.2.1.	Représentation professionnelle de Helen au regard de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde.....	174
8.2.2.	Représentation professionnelle de Helen au regard de l'approche par compétences.....	175
8.2.3.	Schéma de réflexion pré-action – Helen	176
8.2.4.	Arguments de planification	178
8.2.5.	Liens et composantes de planification	179
8.2.6.	Propos d'ordre général tenus par Helen	182
8.2.7.	Portrait individuel – Helen	182
8.3.	JOSÉE	183
8.3.1.	Représentation professionnelle de Josée au regard de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde.....	183

8.3.2.	Représentation professionnelle de Josée au regard de l'approche par compétences.....	185
8.3.3.	Schéma de réflexion pré-action – Josée.....	187
8.3.4.	Arguments de planification.....	189
8.3.5.	Liens et composantes de planification.....	190
8.3.6.	Propos d'ordre général tenus par Josée.....	192
8.3.7.	Portrait individuel – Josée.....	193
8.4.	KELLY.....	193
8.4.1.	Représentation professionnelle de Kelly au regard de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde.....	194
8.4.2.	Représentation professionnelle de Kelly au regard de l'approche par compétences.....	195
8.4.3.	Schéma de réflexion pré-action – Kelly.....	197
8.4.4.	Arguments de planification.....	199
8.4.5.	Liens et composantes de planification.....	200
8.4.6.	Propos d'ordre général tenus par Kelly.....	202
8.4.7.	Portrait individuel – Kelly.....	203
8.5.	LALITA.....	203
8.5.1.	Représentation professionnelle de Lalita au regard de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde.....	204
8.5.2.	Représentation professionnelle de Lalita au regard de l'approche par compétences.....	205
8.5.3.	Schéma de réflexion pré-action – Lalita.....	206
8.5.4.	Arguments de planification.....	208
8.5.5.	Liens et composantes de planification.....	209
8.5.6.	Propos d'ordre général tenus par Lalita.....	211
8.5.7.	Portrait individuel – Lalita.....	211
8.6.	LYNE.....	212
8.6.1.	Représentation professionnelle de Lyne au regard de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde.....	212
8.6.2.	Représentation professionnelle de Lyne au regard de l'approche par compétences.....	214
8.6.3.	Schéma de réflexion pré-action – Lyne.....	216

8.6.4.	Arguments de planification	218
8.6.5.	Liens et composantes de planification	220
8.6.6.	Propos d'ordre général tenus par Lyne	222
8.6.7.	Portrait individuel – Lyne	222
8.7.	MARY	223
8.7.1.	Représentation professionnelle de Mary au regard de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde.....	223
8.7.2.	Représentation professionnelle de Mary au regard de l'approche par compétences	225
8.7.3.	Schéma de réflexion pré-action – Mary	226
8.7.4.	Arguments de planification	228
8.7.5.	Liens et composantes de planification	229
8.7.6.	Propos d'ordre général tenus par Mary	230
8.7.7.	Portrait individuel – Mary	231
8.8.	NAOMI	232
8.8.1.	Représentation professionnelle de Naomi au regard de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde.....	232
8.8.2.	Représentation professionnelle de Naomi au regard de l'approche par compétences	234
8.8.3.	Schéma de réflexion pré-action – Naomi.....	235
8.8.4.	Arguments de planification	237
8.8.5.	Liens et composantes de planification	239
8.8.6.	Propos d'ordre général tenus par Naomi.....	241
8.8.7.	Portrait individuel – Naomi.....	241
8.9.	ODYLE	242
8.9.1.	Représentation professionnelle d'Odyle au regard de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde.....	242
8.9.2.	Représentation professionnelle d'Odyle au regard de l'approche par compétences	245
8.9.3.	Schéma de réflexion pré-action – Odyle.....	246
8.9.4.	Arguments de planification	249
8.9.5.	Liens et composantes de planification	250
8.9.6.	Propos d'ordre général tenus par Odyle.....	252

8.9.7.	Portrait individuel – Odyle.....	252
8.10.	STACY	253
8.10.1.	Représentation professionnelle de Stacy au regard de l’efficacité en enseignement de l’anglais langue seconde.....	253
8.10.2.	Représentation professionnelle de Stacy au regard de l’approche par compétences.....	255
8.10.3.	Schéma de réflexion pré-action – Stacy.....	256
8.10.4.	Arguments de planification	259
8.10.5.	Liens et composantes de planification	261
8.10.6.	Propos d’ordre général tenus par Stacy.....	263
8.10.7.	Portrait individuel – Stacy.....	264
8.11.	SUNNY	264
8.11.1.	Représentation professionnelle de Sunny au regard de l’efficacité en enseignement de l’anglais langue seconde.....	265
8.11.2.	Représentation professionnelle de Sunny au regard de l’approche par compétences.....	267
8.11.3.	Schéma de réflexion pré-action – Sunny	268
8.11.4.	Arguments de planification	270
8.11.5.	Liens et composantes de planification	272
8.11.6.	Propos d’ordre général tenus par Sunny	274
8.11.7.	Portrait individuel – Sunny	275
CINQUIÈME CHAPITRE – ANALYSE		276
1.	RÉSUMÉ DES PROPOS GÉNÉRAUX.....	277
1.1.	PROPOS GÉNÉRAUX TENUS SUR LE RÔLE PROFESSIONNEL	277
1.2.	PROPOS GÉNÉRAUX TENUS SUR L’APPROCHE PAR COMPÉTENCES	278
2.	REPRÉSENTATION PROFESSIONNELLE DES RÉPONDANTES AU REGARD DE L’EFFICACITÉ EN ENSEIGNEMENT DE L’ANGLAIS LANGUE SECONDE AU COLLÉGIAL.....	281
2.1.	L’AXE PÉDAGOGIQUE	283
2.2.	L’AXE DIDACTIQUE	284

2.3.	L'AXE REPRÉSENTATIONNEL	287
2.4.	L'AXE ORGANISATIONNEL.....	288
2.5.	L'AXE <i>AUTRE</i>	290
2.6.	SYNTHÈSE DE LA REPRÉSENTATION PROFESSIONNELLE DE L'EFFICACITÉ EN ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS LANGUE SECONDE AU COLLÉGIAL	292
3.	REPRÉSENTATION PROFESSIONNELLE DES RÉPONDANTES AU REGARD DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES.....	294
3.1.	LES PRINCIPES DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES.....	296
3.2.	LES CONCEPTIONS DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE	297
3.3.	LES ITEMS <i>AUTRES</i>	297
3.4.	SYNTHÈSE DE LA REPRÉSENTATION PROFESSIONNELLE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES	299
4.	SCHÉMA SYNTHÈSE DE LA PRISE DE DÉCISION PRÉ-ACTION	300
4.1.	LA COMPOSANTE <i>DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE</i>	305
4.2.	LA COMPOSANTE <i>ENSEIGNANT</i>	310
4.3.	LA COMPOSANTE <i>ÉTUDIANT</i>	312
4.4.	LA COMPOSANTE <i>CURRICULUM</i>	314
4.5.	LA COMPOSANTE <i>MILIEU</i>	315
4.6.	LES ARGUMENTS DE PLANIFICATION	316
4.7.	SYNTHÈSE DU RAISONNEMENT PRÉ-ACTION	317
5.	RAISONNEMENT PÉDAGOGICODIDACTIQUE PRÉ-ACTION ET REPRÉSENTATION PROFESSIONNELLE	320
5.1.	REPRÉSENTATION PROFESSIONNELLE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES ET RAISONNEMENT PÉDAGOGICODIDACTIQUE PRÉ-ACTION.....	320
5.2.	REPRÉSENTATION PROFESSIONNELLE DE L'EFFICACITÉ ET	

RAISONNEMENT PRÉ-ACTION	323
5.2.1. Axes d'efficacité et profils de planification	323
5.2.2. Représentation professionnelle d'efficacité et composantes de planification.....	324
5.2.2.1. Représentation professionnelle de l'efficacité et composante <i>enseignant</i>	324
5.2.2.2. Représentation professionnelle de l'efficacité et composante <i>curriculum</i>	325
5.2.2.3. Représentation professionnelle de l'efficacité et composante <i>milieu</i>	326
5.2.2.4. Représentation professionnelle de l'efficacité et composante <i>étudiant</i>	326
5.2.2.5. Représentation professionnelle de l'efficacité et composante <i>dispositif d'enseignement-apprentissage</i>	327
5.2.3. Synthèse	328
SIXIÈME CHAPITRE – INTERPRÉTATION.....	331
1. UN RAISONNEMENT DYNAMIQUE, À LA FOIS SIMPLE ET COMPLEXE... ..	334
2. ... MARQUÉ DU DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE ...	337
3. ... DIDACTIQUE	338
4. ... PEU ÉVALUATIF.....	341
4.1. LE RÔLE DU MATÉRIEL DIDACTIQUE.....	341
4.2. RÉGULATION DES CHOIX DE PLANIFICATION	342
4.3. AUTO-ÉVALUATION ET RAISONNEMENT PRÉ-ACTION	344
5. ... PEU FONDÉ SUR L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES.....	346
5.1. DU DEVIS MINISTÉRIEL EN ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS LANGUE SECONDE AU COLLÉGIAL.....	348
5.2. DES DÉTERMINISMES HISTORIQUES PERSONNELS ET DE LA	

REPRÉSENTATION PROFESSIONNELLE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES.....	349
5.3. DES DÉTERMINISMES PROFESSIONNELS ET DE LA REPRÉSENTATION PROFESSIONNELLE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES.....	351
6. ... ET RELEVANT D'UNE RP D'EFFICACITÉ PLUS INDIVIDUELLE QUE COLLECTIVE.....	352
SEPTIÈME CHAPITRE – CONCLUSION.....	355
1. SYNTHÈSE	355
2. LIMITES	359
2.1. DE L'ÉCHANTILLON.....	359
2.2. DES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	361
2.3. DE LA NATURE DES DONNÉES	362
2.4. DU DÉROULEMENT DE LA COLLECTE ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES	363
3. PORTÉE DE LA RECHERCHE	365
3.1. RETOMBÉES ET RECOMMANDATIONS	365
3.2. PERSPECTIVES DE RECHERCHE	367
RÉFÉRENCES	370
ANNEXE A	391
ANNEXE B	397
ANNEXE C	401
ANNEXE D	403
ANNEXE E	407

ANNEXE E-1	ANGIE.....	408
ANNEXE E-2	HELEN.....	413
ANNEXE E-3	JOSÉE	417
ANNEXE E-4	KELLY.....	422
ANNEXE E-5	LALITA	428
ANNEXE E-6	LYNE.....	432
ANNEXE E-7	MARY	437
ANNEXE E-8	NAOMI.....	442
ANNEXE E-9	ODYLE.....	446
ANNEXE E-10	STACY	452
ANNEXE E-11	SUNNY.....	457
ANNEXE F	462
ANNEXE G	465
ANNEXE H	469

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	–	Tableau synthèse des axes pédagogique et didactique en enseignement par compétences des langues secondes	110
Tableau 2	–	Tableau synthèse des attributs de la réflexion pédagogicodidactique pré-action.....	113
Tableau 3	–	Tableau synthèse des caractéristiques des représentations professionnelles	118
Tableau 4	–	Récapitulatif des questions d’entrevue et des objectifs de recherche..	139
Tableau 5	–	Grille d’analyse de la représentation professionnelle de l’efficacité en enseignement de l’anglais langue seconde au collégial	153
Tableau 6	–	Grille d’analyse de la représentation professionnelle de l’approche par compétences	155
Tableau 7	–	Classement des items portant sur l’approche par compétences – Angie	166
Tableau 8	–	Classement des arguments générés des propositions de la carte cognitive – Angie	170
Tableau 9	–	Pourcentage de liens par composantes de planification – Angie	171
Tableau 10	–	Portrait récapitulatif individuel – Angie.....	173
Tableau 11	–	Classement des items portant sur l’approche par compétences – Helen	176
Tableau 12	–	Classement des arguments générés des propositions de la carte cognitive – Helen.....	179
Tableau 13	–	Pourcentage de liens par composante de planification – Helen	180
Tableau 14	–	Portrait récapitulatif individuel – Helen	182
Tableau 15	–	Classement des items portant sur l’approche par compétences – Josée	185
Tableau 16	–	Classement des arguments générés des propositions de la carte cognitive – Josée.....	189
Tableau 17	–	Pourcentage de liens par composante de planification – Josée	190
Tableau 18	–	Portrait récapitulatif individuel – Josée.....	193
Tableau 19	–	Classement des items portant sur l’approche par compétences – Kelly	196
Tableau 20	–	Classement des arguments générés des propositions de la carte cognitive – Kelly	200

Tableau 21 – Pourcentage de liens par composante de planification – Kelly	201
Tableau 22 – Portrait récapitulatif individuel – Kelly	203
Tableau 23 – Classement des items portant sur l’approche par compétences – Lalita	205
Tableau 24 – Classement des arguments générés des propositions de la carte cognitive – Lalita	209
Tableau 25 – Pourcentage de liens par composante de planification – Lalita	210
Tableau 26 – Portrait récapitulatif individuel – Lalita	212
Tableau 27 – Classement des items portant sur l’approche par compétences – Lyne	215
Tableau 28 – Classement des arguments générés des propositions de la carte cognitive – Lyne	219
Tableau 29 – Pourcentage de liens par composante de planification – Lyne	220
Tableau 30 – Portrait récapitulatif individuel – Lyne	223
Tableau 31 – Classement des items portant sur l’approche par compétences – Mary	225
Tableau 32 – Classement des arguments générés des propositions de la carte cognitive – Mary	228
Tableau 33 – Pourcentage de liens par composante de planification – Mary	229
Tableau 34 – Portrait récapitulatif individuel – Mary	231
Tableau 35 – Classement des items portant sur l’approche par compétences – Naomi	234
Tableau 36 – Classement des arguments générés des propositions de la carte cognitive – Naomi	238
Tableau 37 – Pourcentage de liens par composante de planification – Naomi	239
Tableau 38 – Portrait récapitulatif individuel – Naomi	242
Tableau 39 – Classement des items portant sur l’approche par compétences – Odyle	245
Tableau 40 – Classement des arguments générés des propositions de la carte cognitive – Odyle	249
Tableau 41 – Pourcentage de liens par composante de planification – Odyle	250
Tableau 42 – Portrait récapitulatif individuel – Odyle	253
Tableau 43 – Classement des items portant sur l’approche par compétences – Stacy	256
Tableau 44 – Classement des arguments générés des propositions de la carte cognitive – Stacy	260
Tableau 45 – Pourcentage de liens par composante de planification – Stacy	261
Tableau 46 – Portrait récapitulatif individuel – Stacy	264

Tableau 47 – Classement des items portant sur l’approche par compétences – Sunny	267
Tableau 48 – Classement des arguments générés des propositions de la carte cognitive de Sunny	271
Tableau 49 – Pourcentage de liens par composante de planification – Sunny.....	272
Tableau 50 – Portrait récapitulatif individuel – Sunny	275
Tableau 51 – Catégories définissant l’axe pédagogique de la représentation professionnelle de l’efficacité en enseignement de l’anglais langue seconde au collégial.....	283
Tableau 52 – Catégories définissant l’axe didactique de la représentation professionnelle de l’efficacité en enseignement de l’anglais langue seconde au collégial.....	285
Tableau 53 – Catégories définissant l’axe représentationnel de la représentation professionnelle de l’efficacité en enseignement de l’anglais langue seconde au collégial.....	287
Tableau 54 – Catégories définissant l’axe organisationnel de la représentation professionnelle de l’efficacité en enseignement de l’anglais langue seconde au collégial.....	289
Tableau 55 – Catégories définissant l’axe <i>autre</i> de la représentation professionnelle de l’efficacité en enseignement de l’anglais langue seconde au collégial	290
Tableau 56 – Principales catégories évoquées par les répondantes pour expliquer l’efficacité en enseignement de sa discipline	293
Tableau 57 – Classement des items portant sur l’approche par compétences pour les répondantes.....	295
Tableau 58 – Centralité des composantes de planification générées à partir des cartes cognitives des répondantes.....	301
Tableau 59 – Force des liens qui unissent les composantes de planification entre elles.....	303
Tableau 60 – Répartition des arguments pédagogiques et didactiques générés à partir des propositions des cartes cognitives des répondantes.....	317

LISTE DES FIGURES

Figure 1 –	Schéma du modèle de l'intervention éducative de Lenoir <i>et al.</i> (2002).	90
Figure 2 –	Schématisation de la réflexion pédagogicodidactique, inspirée du modèle de l'intervention éducative de Lenoir <i>et al.</i> (2002).	94
Figure 3 –	Schématisation de l'influence du contexte professionnel sur la (trans)formation d'une représentation professionnelle.	121
Figure 4 –	Schématisation du cadre conceptuel.	125
Figure 5 –	Distribution de la représentation professionnelle d'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial selon les axes pédagogique, didactique, organisationnel et représentationnel – Angie	164
Figure 6 –	Schéma de la réflexion pré-action en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial – Angie	168
Figure 7 –	Distribution de la représentation professionnelle d'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial selon les axes pédagogique, didactique, organisationnel et représentationnel – Helen	174
Figure 8 –	Schéma de la réflexion pré-action en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial – Helen	177
Figure 9 –	Distribution de la représentation professionnelle d'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial selon les axes pédagogique, didactique, organisationnel et représentationnel – Josée	183
Figure 10 –	Schéma de la réflexion pré-action en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial – Josée	188
Figure 11 –	Distribution de la représentation professionnelle d'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial selon les axes pédagogique, didactique, organisationnel et représentationnel – Kelly	194
Figure 12 –	Schéma de la réflexion pré-action en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial – Kelly	198
Figure 13 –	Distribution de la représentation professionnelle d'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial selon les axes pédagogique, didactique, organisationnel et représentationnel – Lalita	204
Figure 14 –	Schéma de la réflexion pré-action en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial – Lalita	207

Figure 15 –	Distribution de la représentation professionnelle d’efficacité en enseignement de l’anglais langue seconde au collégial selon les axes pédagogique, didactique, organisationnel et représentationnel – Lyne	213
Figure 16 –	Schéma de la réflexion pré-action en enseignement de l’anglais langue seconde au collégial – Lyne	217
Figure 17 –	Distribution de la représentation professionnelle d’efficacité en enseignement de l’anglais langue seconde au collégial selon les axes pédagogique, didactique, organisationnel et représentationnel – Mary	224
Figure 18 –	Schéma de la réflexion pré-action en enseignement de l’anglais langue seconde au collégial – Mary	227
Figure 19 –	Distribution de la représentation professionnelle d’efficacité en enseignement de l’anglais langue seconde au collégial selon les axes pédagogique, didactique, organisationnel et représentationnel – Naomi	233
Figure 20 –	Schéma de la réflexion pré-action en enseignement de l’anglais langue seconde au collégial – Naomi	236
Figure 21 –	Distribution de la représentation professionnelle d’efficacité en enseignement de l’anglais langue seconde au collégial selon les axes pédagogique, didactique, organisationnel et représentationnel – Odyle	243
Figure 22 –	Schéma de la réflexion pédagogique didactique en enseignement de l’anglais langue seconde au collégial – Odyle	247
Figure 23 –	Distribution de la représentation professionnelle d’efficacité en enseignement de l’anglais langue seconde au collégial selon les axes pédagogique, didactique, organisationnel et représentationnel – Stacy	254
Figure 24 –	Schéma de la réflexion pré-action en enseignement de l’anglais langue seconde au collégial – Stacy	257
Figure 25 –	Distribution de la représentation professionnelle d’efficacité en enseignement de l’anglais langue seconde au collégial selon les axes pédagogique, didactique, organisationnel et représentationnel – Sunny	265
Figure 26 –	Schéma de la réflexion pré-action en enseignement de l’anglais langue seconde au collégial – Sunny	269
Figure 27 –	Distribution de la représentation professionnelle d’efficacité en enseignement de l’anglais langue seconde au collégial selon les axes pédagogique, didactique, organisationnel et représentationnel pour l’ensemble des participantes	281
Figure 28 –	Schéma du raisonnement sous-tendant la réflexion pédagogique didactique pré-action	304

Figure 29 –	Mise en vis-à-vis des représentations professionnelles de l'efficacité et de l'approche par compétences et du raisonnement pédagogique des répondantes	321
Figure 30 –	Juxtaposition du pentagone du raisonnement pédagogique pré-action et schématisation de la réflexion pédagogique pré-action de l'enseignant d'anglais langue seconde du collégial, inspirée du modèle de l'intervention éducative de Lenoir <i>et al.</i> (2002).	332
Figure 31 –	Schématisme de l'influence du contexte professionnel sur la (trans)formation d'une représentation professionnelle.....	347

ABRÉVIATIONS

ALS	:	Anglais langue seconde
APC	:	Approche par compétences
CEEC	:	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
CSE	:	Conseil supérieur de l'éducation
FGC	:	Formation générale commune
FGP	:	Formation générale propre
IE	:	Intervention éducative
L2	:	Langue seconde
MEQ	:	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS	:	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
RP	:	Représentation professionnelle
RS	:	Représentation sociale

Note :

Dans cet ouvrage, et dans le but d'alléger le texte, nous utiliserons le terme *cégépien* pour désigner l'ensemble des étudiants fréquentant un cégep ou un établissement collégial privé. Il en va de même pour *enseignant* qui renvoie aux membres du corps enseignant, qu'ils soient enseignants ou enseignantes, chargés de cours ou chargées de cours.

INTRODUCTION

Considérée par plusieurs comme l'actuelle *lingua franca*¹ ou comme la langue internationale contemporaine, l'anglais est l'une des langues les plus parlées au monde et la langue seconde ou étrangère la plus étudiée et utilisée à travers le monde. Il s'agit en outre de la langue à laquelle est conféré le plus haut degré d'importance et d'influence dans le monde (Calvet, 2010 ; Weber, 2008)². L'intérêt d'enseigner l'anglais comme langue seconde réside ainsi dans le poids des fonctions économique, sociale et communicationnelle plus grand que l'on accorde à cette langue comparativement aux autres langues. Sur le plan économique, le bilinguisme, et tout particulièrement la connaissance de l'anglais, constitue une valeur ajoutée permettant à l'individu d'être plus mobile et d'accéder à des postes mieux rémunérés (Franchir les frontières, 2005). L'anglais est la langue de l'information, des affaires, des communications internationales (par exemple, pour le transport maritime ou aérien) et des gouvernements (Kitao, 1996). Aussi d'aucuns diront que la maîtrise des langues, et tout particulièrement celle de l'anglais, constitue de nos jours non seulement un facteur de réussite scolaire, mais aussi un facteur de réussite sociale et professionnelle (Beacco, 2007 ; Bronkart, Bulea, et Pouliot, 2005 ; Pagé et Olivier, 2012). Kitao (1996) termine son article *Why teach English ?* en affirmant que :

English is a widespread and important language in the world today. It is used for everything from international academic conferences to news reports to popular music lyrics. It is used not only for communi-

1 *Lingua franca* ou langue véhiculaire: langue de communication utilisée entre des groupes ayant différentes langues maternelles (Legendre, 1993, p. 785).

2 La liste de George Weber classe les langues en tenant compte des six critères suivants : 1) la langue maternelle, 2) la langue seconde, 3) le pouvoir économique des pays utilisant une langue, 4) le nombre de domaines majeurs de l'activité humaine dans lesquels la langue est importante, 5) le nombre de pays et leur population utilisant une langue, et 6) le prestige socioculturel d'une langue.

cation between native speakers and nonnative speakers of English but between nonnative speakers. Even though it does not have the greatest number of speakers in the world, it is the most widely used language in the world, and it will be used by more people in the future. (n. p.)

L'anglais s'impose donc, sur le plan international, comme la langue seconde ou étrangère³ à enseigner, non pas à cause du nombre de gens qui parlent cette langue, mais bien à cause de l'utilisation que l'on en fait et de l'influence qui lui est conférée aux plans économique, social, politique et culturel.

Au Québec, province canadienne majoritairement francophone, il existerait « un lourd bagage affectif associé à l'enseignement de l'anglais langue seconde⁴. Nombreux sont ceux qui y voient une menace pour le français » (Société pour la promotion de l'anglais, langue seconde au Québec (SPEAQ), 2001, p. 3) ou demeurent inquiets pour le maintien de son statut (Bélair-Cirino, 2009). La situation géographique⁵ du Québec « dans le contexte canadien confère donc une acuité particulière à la situation linguistique québécoise » (Gouvernement du Québec, 2009a)⁶. À cet effet, la politique linguistique québécoise a pour objectif de « protéger et promouvoir la langue française sur le territoire du Québec, afin qu'elle soit la langue commune servant naturellement de moyen de communication publique entre les Québécois et les

³ En général, on parlera de langue étrangère si la langue enseignée est réputée ne pas être connue des apprenants, s'ils la maîtrisent encore mal ou quand ils n'ont pas l'opportunité d'être confrontés régulièrement à celle-ci en dehors des cours. Nous parlerons donc de langue seconde lorsque les apprenants sont confrontés dans leur environnement à la langue cible (Besse, 1989).

⁴ Au Québec, l'anglais est considéré comme une langue seconde du fait qu'il s'agit d'une des deux langues officielles. Toutefois, à la lumière des précisions ci-dessus, la réalité des régions unilingues francophones suggérerait plutôt que le statut de l'anglais correspondrait davantage à celui de langue étrangère que de langue seconde.

⁵ Entouré au Canada de provinces anglophones, le Québec partage par ailleurs une large frontière avec les États-Unis.

⁶ Majoritaires au Québec, les francophones sont toutefois minoritaires dans le reste du Canada (4,1 %) ainsi que sur le continent nord-américain (2 %) (Gouvernement du Québec, 2009a).

Québécoises » (Gouvernement du Québec, 2009*b*, n. p.). L'ensemble des jeunes québécois d'aujourd'hui reconnaissent la pertinence de la Charte de la langue française et, « conscients de l'importance de valoriser la maîtrise du français et son usage » (Pagé et Olivier, 2012, p. 2), ils entretiendraient maintenant une attitude conciliante mêlée d'ambivalence et de contrastes vis-à-vis de l'anglais (*ibid.*, 2012). Or, comme le pose des Rivières (1999), en ces temps de mondialisation, le risque que l'unilinguisme crée une forme d'isolement et une barrière entre les cultures est réel.

Des différences régionales au regard de l'importance du français et de l'anglais ont toutefois été observées. Ainsi, à l'exception faite de la région de la couronne et de l'île de Montréal, « une majorité de la population perçoit le français comme plus important que l'anglais » (Pagé et Olivier, p. 85-86). Ceci n'est pas sans incidence sur l'apprentissage et l'enseignement de l'anglais en région unilingue francophone au Québec. De fait, le contexte extérieur à la classe – linguistique, politique, social, culturel, économique – opère une influence sur l'apprentissage de la langue seconde ou étrangère enseignée (Housen, 2002 ; McKay, 2003). Ceci étant, l'enseignant demeure « le levier le plus important » (Cusset, 2011), la pierre angulaire sur laquelle repose la réussite de l'étudiant. En contexte unilingue, le difficile accès à la langue cible fait entièrement reposer la réussite de l'apprentissage de la langue seconde sur l'enseignant, lequel doit faire des choix qui vont au-delà de la création de bonnes conditions d'exposition à la langue pour la réussite de l'enseignement-apprentissage (Beacco, 2007). C'est à cette question de l'efficacité de l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère en région unilingue que convie maintenant notre recherche en s'intéressant à la planification de l'enseignant d'anglais langues seconde (ALS) du collégial en région francophone. Plus spécifiquement, la majorité des étudiants d'ALS du collégial en région francophone se classant aux niveaux débutants 100 et 101, nous choisissons de limiter notre recherche auprès d'enseignants ou d'enseignantes qui oeuvrent à ce niveau, qu'il s'agisse du premier cours d'ALS, celui de formation générale commune, ou du deuxième, celui de formation générale propre.

Le premier chapitre pose la problématique et le problème à l'étude. Partant de l'efficacité en enseignement des L2 en contexte scolaire et celui, plus spécifique, de l'enseignement par compétences de l'ALS au collégial, la problématique se dessine à l'intersection des regards portés sur le curriculum, l'enseignant d'ALS du collégial, la pensée de planification et les RP comme guides de la prise de décision pré-action. La pertinence de l'étude et ses liens avec la thématique du Doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke sont énoncés.

Le deuxième chapitre constitue le cadre conceptuel de cette étude. Il repose notamment sur les relations entre la planification de l'enseignement, l'efficacité en enseignement-apprentissage des L2 et les RP des enseignants. Il se termine avec l'énoncé des objectifs de recherche.

Le troisième chapitre décrit les étapes qui ont permis de mener à bien la recherche. Il s'intéresse notamment aux différentes procédures et précautions mises en place pour assurer la fidélité et la validité des instruments de mesure et des résultats vers l'élaboration du portrait global des RP et du schéma du raisonnement pédagogicodidactique pré-action.

Le quatrième chapitre présente, de façon exhaustive, les résultats individuels obtenus. Pour chacune des participantes à l'étude, y sont présentés les portraits individuels des RP de l'APC et de l'efficacité, le schéma de la réflexion pédagogicodidactique pré-action, les arguments et les composantes de planification qui le constituent ainsi que divers propos d'ordre général tenus sur les variables étudiées.

Le cinquième chapitre constitue l'analyse des résultats individuels présentés au chapitre précédent. Il se compose d'une synthèse des RP de l'APC et de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial et brosse un schéma global de la

prise de décision pré-action selon les composantes de planification identifiées. Il met en relation le schéma raisonnement pédagogique didactique pré-action obtenu avec les portraits globaux des RP de l'APC et de l'efficacité en enseignement de l'ALS issus des résultats individuels.

Le sixième chapitre convie à l'interprétation des données alors que le septième chapitre permet de conclure en précisant les limites et la portée de cette recherche ainsi qu'en proposant certaines recommandations et pistes de recherche.

PREMIER CHAPITRE PROBLÉMATIQUE

We cannot really teach language:
we can only present the conditions
under which it will *develop spontaneously*
in the mind
in its own way
Von Humboldt (1836),
paraphrasé par Chomsky (1965),
et repris par Hung (2007).

« Savoir n'est pas savoir, si personne d'autre
ne sait ce que l'on sait. »
Caius Lucilus

Ce premier chapitre présente la problématique de l'enseignement des langues secondes (L2) et de celle, plus spécifique, de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde (ALS)⁷ au collégial selon l'approche par compétences (APC). Le terrain constitue un maillon important de cette recherche ; il en constitue en fait le point

⁷ En général, on parlera de langue étrangère si la langue enseignée est réputée ne pas être connue des apprenants, s'ils la maîtrisent encore mal ou quand ils n'ont pas l'opportunité d'être confrontés régulièrement à celle-ci en dehors des cours. Nous parlerons donc de langue seconde lorsque les apprenants sont confrontés dans leur environnement à la langue cible (Besse, 1989).

Au Québec, l'anglais est considéré comme une langue seconde du fait qu'il s'agit d'une des deux langues officielles. Toutefois, à la lumière des précisions ci-dessus, la réalité des régions unilingues francophones suggérerait plutôt que le statut de l'anglais correspondrait davantage à celui de langue étrangère que de langue seconde.

de départ, l'origine même des questionnements qui ont amené à ce travail de thèse. Nous introduisons d'abord le concept d'efficacité. Suivra la description du contexte spécifique de l'enseignement de l'ALS au collégial depuis l'avènement de la réforme de 1993. Nous discutons par après de l'importance de la pensée enseignante et de la planification pour l'efficacité de l'enseignement et du rôle que jouent les croyances lors de la prise de décision. Nous terminons en posant le problème à l'étude, en identifiant la pertinence de la recherche proposée et en insérant notre recherche dans les thématiques du doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke.

1. EFFICACITÉ EN ENSEIGNEMENT DES LANGUES SECONDES

Les contextes politique, social, culturel et économique extérieurs à la classe comptent parmi les nombreux facteurs opérant une influence sur l'apprentissage d'une L2. Il nous semblerait toutefois très hasardeux d'imputer le manque de réussite de l'apprentissage d'une L2 uniquement à ces contextes pour au moins deux raisons. Premièrement, la réussite de l'apprentissage d'une L2 en contexte scolaire repose autant sur l'apprenant que sur l'enseignant, les caractéristiques de l'un et l'autre pouvant fournir des éléments d'explication plausibles aux résultats d'apprentissage observés ou non. Deuxièmement, et comparativement à d'autres disciplines, l'enseignement-apprentissage d'une L2 en contexte scolaire fait face à au moins deux particularités : la longueur du processus associé à l'apprentissage d'une langue et la langue en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage. Ces deux particularités influent sur l'efficacité de l'enseignement de cette discipline en contexte scolaire.

1.1. De l'efficacité en enseignement en contexte scolaire

Ces dernières décennies, la recherche en éducation s'est particulièrement intéressée à l'efficacité en enseignement et aux façons d'améliorer l'apprentissage

(Hoffman et Schraw, 2010). Parallèlement, l'efficacité de l'enseignant s'étudie dans l'optique de mesurer le niveau la contribution de ce dernier à la réussite scolaire de l'étudiant (Safourcade et Alava, 2005). « Les recherches sur l'effet enseignant nous apprennent que la qualité des enseignants constitue le levier le plus important, avec la taille de la classe, dont dispose l'école pour améliorer la réussite des étudiants » indique Cusset (2011, p. 8). Plusieurs recherches confirment cette idée d'un effet déterminant de l'enseignant sur l'apprentissage des étudiants (Bissonnette, 2008 ; Castonguay, 2011 ; Cusset, 2011). La réussite et l'apprentissage de l'apprenant dépendent substantiellement de l'enseignant (Bressoux, 1994 ; Brophy et Good, 1986 ; Gauthier et Desbiens, 1997 ; Wayne et Youngs, 2003) alors que l'« efficacité d'un enseignant tient essentiellement à l'efficacité de son enseignement » (Cusset, 2011, p. 8).

Il existe plusieurs définitions de la notion d'efficacité en enseignement. Par exemple, dans son prologue d'un numéro thématique de la revue *Les Dossiers des sciences de l'éducation* sur l'efficacité des pratiques enseignantes, Tupin (2003) propose que l'efficacité d'un enseignant peut se définir comme « sa capacité à faire progresser ses étudiants dans leurs acquisitions scolaires en terme des savoirs (-être ; -faire) et ceci dans un laps de temps donné » (p. 8). Pour Anderson (2004) les enseignants efficaces sont « ceux qui atteignent les objectifs qu'ils se sont fixés ou qui leur ont été assignés par d'autres (ministère de l'Éducation, [...], par exemple) » (p. 22). Pour sa part, Bressoux définit l'efficacité en enseignement comme « la capacité à élever le niveau moyen d'une classe » (2001, p. 39) alors que l'enseignant efficace influencera ses étudiants vers l'atteinte des objectifs visés (Bressoux, 1994). Des appuis empiriques à cette idée ont été rapportés en enseignement au primaire (Muijs et Reynolds, 2000) et au secondaire (Opdenakker et Van Damme, 2000).

Ces définitions de l'efficacité en enseignement mettent en exergue l'importance du rôle et des choix professionnels de l'enseignant dans la classe. Bref, parler

d'efficacité en enseignement d'une L2 en contexte scolaire c'est envisager que, au-delà des éléments culturels, sociaux et politiques, les comportements et les décisions de l'enseignant peuvent mener à des transformations de la part de l'apprenant sur le plan de l'utilisation de la L2, dans le sens du curriculum prescrit et à l'intérieur d'un temps circonscrit. Cependant, « la faculté des enseignants à faire progresser leurs étudiants au cours de l'année est très variable d'un enseignant à l'autre » (Cusset, 2011, p 8). Comme il existe une très large variété de pratiques pédagogiques au sein d'une même école et que ces pratiques sont, somme toute, des décisions personnelles (Bressoux, 1995), ce que les uns considèrent comme efficace en termes d'intervention et de pratiques d'enseignement peut rapidement devenir discutable aux yeux des autres. Comment l'enseignant définit-il son efficacité ? La manière dont l'enseignant conceptualise l'efficacité en enseignement de sa discipline surgit dès lors comme un élément de réponse possible à la problématique de l'efficacité de l'enseignement-apprentissage des L2 en contexte scolaire.

1.2. De l'enseignement-apprentissage d'une langue seconde en contexte scolaire

Acquérir la maîtrise d'une langue seconde requiert environ 5 000 heures d'immersion (ex. : cours, activités, etc.) ; en acquérir une connaissance élémentaire en nécessite environ 1 200 (SPEAQ, 2001). Il faut en plus que ces heures soient concentrées pour que l'étudiant moyen puisse faire des progrès et communiquer aisément dans la langue cible (*ibid.*, 2001). Pour preuve, il faudrait de quatre à huit ans à des étudiants immigrants vivant en milieu unilingue pour rattraper le retard affiché en anglais et pour *fonctionner* efficacement au niveau académique du locuteur natif unilingue (Butler, Hakuta et Witt, 2000). D'une part, parler d'efficacité en enseignement-apprentissage d'une L2 en contexte scolaire oblige par conséquent à reconnaître certaines spécificités intrinsèques à l'apprentissage même d'une langue. Ces spécificités sont imputables au processus d'apprentissage d'une langue et à la

langue en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage. D'autre part, enseigner une langue en contexte scolaire s'avère habituellement un long processus entrecoupé d'interruptions nombreuses dont l'une, les vacances d'été, est particulièrement prolongée. Le risque de perdre les acquis langagiers durant l'année scolaire est grand et bien réel, obligeant régulièrement les enseignants à réviser et revoir les éléments qui devraient par ailleurs être acquis.

L'enseignement et l'apprentissage d'une L2 en contexte scolaire supposent des obstacles particuliers attribuables, entre autres, au fait de la langue comme objet d'enseignement-apprentissage. Premièrement, il est impossible d'enseigner la totalité d'une langue. Nous n'avons qu'à penser à l'apprentissage du vocabulaire qui compose une langue ou encore aux possibilités infinies des usages possibles de ladite langue pour voir l'ampleur de la tâche que cela représenterait. Deuxièmement, en cohérence avec les approches contemporaines d'enseignement des L2, la langue, objet d'enseignement, est aussi l'outil de communication dans la classe de L2. Autrement dit, au Québec, l'ALS s'enseigne en anglais... en théorie du moins. Cette caractéristique particulière à l'enseignement des L2 rend, comparativement aux autres disciplines scolaires, l'enseignement de l'ALS plus ardu sur les plans de la communication enseignant-étudiants et de la compréhension de l'étudiant. Troisièmement, plusieurs apprenants identifient les cours de langues (secondes ou étrangères) comme leurs cours les plus anxiogènes (Macintyre, 1995). L'anxiété ressort comme la variable négative ayant le plus d'influence sur la performance de l'apprenant dans la classe d'ALS (Liu et Huang, 2011), influant à la fois sur l'apprentissage de la langue et sur la communication. Confrontés à des situations anxiogènes, les gens ont habituellement tendance à éviter celles-ci. L'évitement ne peut toutefois être une solution viable dans la classe de L2 pour apprendre à communiquer. Enfin, en région unilingue francophone l'apprenant de L2 n'a habituellement pas accès à la langue cible en dehors de la classe, sinon par les médias. Cette difficulté dans l'accessibilité à la langue cible en dehors de la classe en région

unilingue fait entièrement reposer la réussite de l'apprentissage de la L2 sur la transformation des *ressources* du milieu en performances scolaires. Aussi, contrairement à l'apprentissage en milieu naturel où l'apprenant est exposé à la L2 de façon plutôt aléatoire et où l'*input* linguistique n'est pas construit, l'enseignant de L2 doit faire des choix pédagogiques et didactiques qui vont au-delà de la création de bonnes conditions d'exposition à la langue pour enseignement-apprentissage de la L2 réussi (Beacco, 2007).

1.3. L'essor de l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec

Associé à une philosophie d'égalité des chances pour tous en éducation, le Québec a procédé à une transformation de la carte des cours de langue offerts aux différents ordres d'enseignement en ce qui a trait à l'enseignement-apprentissage de l'anglais langue seconde (ALS). À titre d'exemples, le ministère de l'Éducation (MEQ)⁸ encourageait le développement de cours d'anglais intensif au primaire ainsi que l'offre de programmes de langues-études ou anglais-études au secondaire. C'est à partir de 2000 que l'on commença à enseigner l'anglais en troisième année au Québec ; quelques six ans plus tard, soit en 2006-2007, le Ministère implantait l'enseignement de l'ALS au premier cycle du primaire. Plus récemment, le Premier ministre du Québec d'alors, M. Jean Charest, annonçait dans son discours inaugural du 23 février 2011, « que les étudiants de sixième année du primaire consacrer[aie]nt la moitié de leur année à l'apprentissage intensif de l'anglais. Cette approche sera progressivement étendue à tout le Québec sur un horizon de cinq ans. » (Assemblée nationale, 2011, p. 3). Depuis, M^{me} Marie Malavoy, la nouvelle ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, levait l'exigence d'implantation d'ici 2015-2016 tout en reconnaissant du même souffle que le gouvernement demeurerait « ferme quant à l'objectif, mais souple

⁸ Le ministère de l'Éducation (MEQ) a été créé en 1964. Le MEQ devenait le MELS, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, en février 2005.

quant aux moyens » (Gouvernement du Québec, 2013). Le collégial, quant à lui, s'est vu ajouter deux cours d'ALS obligatoires en 1993, cours jusque-là optionnels, pour répondre aux besoins pressants des nouvelles réalités du libre-échange nord-américain et de la mondialisation des échanges ainsi que pour des motifs d'enrichissement culturel (Gouvernement du Québec, 1993*a*). Or, et sauf peut-être lorsqu'il s'agit de l'enseignement de l'ALS intensif, formule qui « connaît un grand succès et un haut niveau de satisfaction de la part des parents et des étudiants » (SPEAQ, 2001, p. 2), l'efficacité de l'enseignement de l'ALS en contexte scolaire québécois interpelle tous et chacun comme en font foi les différents reportages télévisés ou articles parus dans les journaux ces dernières années qui questionnent directement l'efficacité de l'enseignement de l'ALS au Québec (Courchesne et Laflamme, 2006 ; Institut de recherche sur le Québec, 2005 ; Maisonneuve, 2005). Le questionnement se révèle le même à l'ordre collégial encore aujourd'hui où, près de 20 ans après l'implantation de la réforme de 1993 qui y rendait du même coup les cours d'ALS obligatoires et soumis à un enseignement par compétences, le niveau d'anglais des cégépiens⁹ diplômés ne rencontrerait pas les attentes des employeurs (MEQ, 1996, 1998, 2002, 2013) et de la société en général.

Unique au Québec, l'enseignement collégial fut créé en 1967 dans la foulée des changements introduits par le Rapport Parent pour aider à pallier le retard qu'accusait alors le Québec en matière de scolarisation. Le collégial avait pour mission de rendre l'enseignement post-secondaire accessible à tous, et particulièrement aux jeunes qui habitaient en région, loin des grands centres urbains. Il n'existerait pas vraiment d'équivalent dans les autres provinces canadiennes ni dans d'autres pays. Même à l'intérieur du système scolaire québécois, le collégial apparaît comme un ordre singulier, situé à mi-chemin entre le secondaire et l'universitaire, ressemblant

9 Cégéprien : Jeune ou adulte qui poursuit ses études, à plein temps ou à temps partiel, dans un cégep. [...] seuls ceux qui fréquentent un cégep sont des **cégépiens** ; les étudiants des établissements d'enseignement collégial privés sont des étudiants et non des « collégiens », comme on désignait autrefois les étudiants des collèges classiques (Legendre, 1993, p. 166).

sous certains aspects à l'un ou à l'autre, mais s'en distinguant sous d'autres. Il s'agit d'un réseau d'établissements qui dispense un enseignement soit préuniversitaire de deux années, soit technique de trois années. L'enseignement collégial suit normalement la cinquième année du secondaire. Il se caractérise par la concomitance d'une formation spécifique et d'une formation générale dans chaque programme d'études. C'est de ce dernier aspect de la formation collégiale dont fait partie l'enseignement de l'ALS depuis 1993. Deux types d'établissement cohabitent dans le réseau collégial : les établissements publics, qui se nomment cégeps (collège d'enseignement général et professionnel), et les établissements privés, qui se nomment collèges. Un établissement d'enseignement collégial privé n'est pas un cégep, la dénomination cégep étant réservée à un type d'établissement public (Legendre, 1993). L'expression réseau collégial couvre les deux entités. Spécifique au Québec, l'enseignement collégial a peu été étudié comparativement aux ordres d'enseignement primaire et secondaire.

1.4. Synthèse

Les contextes économique, social, culturel et politique ont conduit le système d'éducation québécois à s'adapter aux réalités contemporaines en matière d'enseignement de l'ALS. Or, après plusieurs années d'apprentissage de l'ALS, les compétences langagières d'un bon nombre de jeunes québécois n'atteindraient toujours pas un niveau d'aisance satisfaisant dans cette langue aux dires de la société, des employeurs, des parents et de l'université (par exemple, MEQ, 1996, 1998, 2002, 2013). En milieu unilingue, l'inaccessibilité à un bassin de locuteurs natifs de la langue cible en dehors de la classe fait en sorte que l'apprentissage réussi de la L2 en contexte scolaire dépend davantage, au-delà même de l'attitude à l'égard de la L2 et du rôle de l'apprenant dans son apprentissage, des choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant. Bref, s'insérant au cœur même du processus d'enseignement-apprentissage, l'enseignant d'ALS joue un rôle crucial dans l'efficacité de l'enseignement-apprentissage de sa discipline. Si des facteurs sociaux et culturels ou encore

des facteurs de temps et de ressources peuvent intervenir et en partie expliquer la faiblesse de l'anglais chez les jeunes québécois, il convient de se demander, et tout particulièrement en contexte unilingue où la L2 n'est pas accessible en dehors de la classe, comment les enseignants relèvent le défi de l'enseignement de l'ALS.

Alors que, de leur côté, plusieurs enseignants de L2 décrivent l'artificialité de leur discipline et l'aspect factice de la situation scolaire pour l'enseignement d'une L2 (Castellotti et De Carlo, 1995), il apparaît crucial de s'intéresser à la problématique de l'efficacité en enseignement-apprentissage en ALS en contexte scolaire. Cette situation nous paraît d'une acuité particulière au Québec, étant donné le besoin incontournable de connaître l'anglais comme en fait foi l'importance grandissante accordée à l'enseignement de cette discipline par le système scolaire québécois. C'est à ce problème de l'efficacité en enseignement des L2 en contexte scolaire que s'intéresse la présente étude en se penchant sur la pensée pédagogicodidactique pré-action mise en œuvre par les enseignants d'ALS au collégial.

2. CONTEXTE SPÉCIFIQUE : ENSEIGNER L'ANGLAIS LANGUE SECONDE AU COLLÉGIAL

À l'aube des années 1990, soit un peu moins de 25 ans après sa création en 1967, la société québécoise se questionne sur la réalité du collégial en ce qui concerne la qualité de l'enseignement offert et la valeur des diplômes qui y sont émis. De ce questionnement résultera, en 1992, une consultation importante relativement à l'avenir de l'enseignement collégial auprès de nombreux acteurs dont les membres du milieu de l'éducation, les directions des établissements d'enseignement, les universités, les entreprises et différents groupes socioéconomiques, incluant les syndicats et les municipalités. Malgré des constats plutôt négatifs dont, notamment, un certain laxisme dans la formation, cette consultation provinciale débouchera sur un consensus et un appui social pour refaire le choix du cégep (Gouvernement du Québec,

1993a) et les recommandations issues de ces travaux iront dans le sens d'une réforme majeure du collégial. Aussi connue sous l'appellation de Renouveau, la réforme pédagogique de 1993 constitue à ce jour la réforme la plus importante de l'histoire du collégial (Barbeau, 1995) et, depuis, le collégial n'a fait l'objet d'aucun autre changement aussi majeur que celui du Renouveau. Emboîtant le pas aux États-Unis, à l'Australie, à l'Europe, au Royaume-Uni, à la Suisse et à la Belgique, le réseau collégial adhère dès lors à l'approche par compétences (APC) et passait, lui aussi, d'une culture des objectifs à celle des compétences (Boutin, 2004).

2.1. Le Renouveau pédagogique de 1993

Souscrivant à l'origine à une pédagogie par objectifs centrée sur l'enseignement et sur les contenus, le collégial avait vu se construire ses programmes et ses cours en fonction de contenus disciplinaires spécifiques, les uns et les autres s'y décrivant en termes d'objectifs logiquement agencés et séquencés. Le but de l'enseignement collégial résidait ainsi dans l'exploration et l'apprentissage de contenus spécifiques liés à la discipline étudiée tandis que les objectifs pédagogiques reflétaient, plus souvent qu'autrement, la poursuite d'apprentissages de contenus plutôt que des performances comportementales ou des savoirs-agir.

Avec le Renouveau, le collégial passe d'une pédagogie transmissive centrée sur l'enseignant et le savoir à une pédagogie constructiviste centrée sur l'apprenant et la construction de ses savoirs. L'APC prônée au collégial rompt avec la *logique de restitution* d'opérations apprises associée au behaviorisme au profit d'une *logique de compréhension* (Joshua, 2000) et appelle, de ce fait, des démarches pédagogiques plus actives et contextualisées telles la résolution de problèmes, les mises en situations, etc. (Monchatre, 2010), le tout dans le but de permettre aux étudiants de donner du sens aux connaissances, de construire et mieux intégrer leurs apprentissages et de

développer leurs compétences. Enseigner par compétences nécessite, par conséquent, de revoir l'organisation pédagogique de la situation d'enseignement-apprentissage, les supports d'apprentissage utilisés en classe et les pratiques enseignantes (Rey, 2008). Comme corollaire, ce nouveau paradigme centré sur l'apprenant et l'apprentissage « demande de la part des enseignants des modifications de pratiques importantes en ce qui concerne les contextes pédagogiques, la planification de l'enseignement et le soutien à l'apprentissage » (Tardif, 1998, p. 4).

Du point de vue de l'enseignement, les changements préconisés par le Renouveau appelaient une quasi-rupture avec les méthodes traditionnelles d'enseignement au collégial basées sur la transmission du savoir et la pédagogie par objectifs (Fortin, 2000 ; Héon, Savard et Hamel, 2008 ; Monchatre, 2008), changements qui se reflètent dans la nature des stratégies pédagogiques à privilégier et des interactions en classe (par exemple, l'enseignement coopératif, l'utilisation des TICs, etc.). Pourtant, et quoiqu'ils définissent *enseigner* comme « évoluer et faire évoluer, [...] transmettre des contenus en facilitant leur accès par une relation pédagogique réelle » (Langevin et Ménard, 2002, p. 8), être un bon communicateur et un bon transmetteur de connaissances apparaît, du point de vue des enseignants du collégial, comme l'un des éléments les plus importants sinon l'élément essentiel de la compétence professionnelle en enseignement collégial (Bouchard, 1999). À l'appui, la stratégie d'enseignement la plus utilisée demeure, même depuis l'avènement du Renouveau de 1993, le cours magistral (Chbat, 2004 ; Veillette, 1996) et les méthodes privilégiées restent fortement centrées sur l'enseignement (Bélanger, 2005). Par exemple, après avoir observé de façon empirique et analysé qualitativement comment s'enseigne l'histoire au collégial, Bélanger (2005) remarque que l'approche de deux des trois enseignants participants relève toujours d'« une didactique transmissive traditionnelle, magistrale et frontale, souvent dialoguée », ce que rappelle de Ladurantaye (2011) à propos de l'enseignement préuniversitaire et de la formation générale. Chbat (2004), recueillant les propos de 554 enseignants du collégial provenant à la fois du privé et du public

ainsi que de la formation technique et pré-universitaire, confirme ces résultats et observe que, malgré l'utilisation de techniques complémentaires, c'est bien le « cours magistral qui reste le *leitmotiv* et la référence de base » en enseignement au collégial (p. 152). Ce ne sont pas, par conséquent, tous les enseignants du collégial qui arrivent à maîtriser la nouvelle complexité de l'enseignement (CSE, 2000) et si « pour certains, une adaptation de leurs pratiques antérieures suffi[sai]t à répondre aux nouveaux besoins professionnels, [...] pour d'autres, une réelle métamorphose s'impos[ait] » (Pratte, 2001, p. 19-20). De fait, le contraste observé entre les pratiques d'enseignement prônées et celles maintenues par une partie des enseignants du collégial appuie l'idée que l'APC « constitue un virage complet » (Langevin, Boily et Talbot, 2003, p. 3), un

changement de perspective majeur pour certains enseignants qui étaient habitués à livrer un contenu sans se préoccuper, ni de la pertinence [des] contenus [...], ni des capacités effectivement développées par les étudiants durant l'apprentissage (Désilet et Brassard, 1994, p. 10).

Alors que « l'implantation d'un programme révisé par compétences représentait un défi de taille pour les professeurs [du collégial], davantage formés à planifier à partir d'un contenu disciplinaire qu'à favoriser l'acquisition et le développement de compétences » (Savard, 1999, p. 22), le Renouveau en aurait « secoué plus d'un de ceux qui étaient confortablement blottis dans le savoir de leur matière », d'aucuns résistant, d'autres affichant une attitude de neutralité (Chbat, 2004, p. 339). Dans leur étude s'intéressant aux perceptions de 45 enseignants provenant de 14 établissements d'enseignement collégial différents de la région montréalaise vis-à-vis de la réforme, Langevin, Boily et Talbot (2004) classifient le tiers des enseignants interviewés comme « des négatifs sceptiques ou des négatifs réfractaires ». Plus de dix ans après son implantation, une partie des enseignants du collégial doutent ou s'opposent toujours à la réforme (Langevin, Boily et Talbot, 2004) approuvant certains aspects du

renouveau et désapprouvant certains autres (Chbat, 2004). Une partie des enseignants tiennent aussi « des propos acerbes à son sujet, surtout lorsqu'il est question de la formation générale » (Tremblay, 2008, p. 23) ou entretiennent des attitudes négatives, voire de la méfiance, à son égard (Geoffroy, 2003 ; Langevin, Boily et Talbot, 2003).

En résumé, le Renouveau de 1993 commandait des pratiques d'enseignement nouvelles et représentait pour plusieurs enseignants un réel bouleversement (Chbat, 2004 ; Désilet et Brassard, 1994 ; Langevin, Boily et Talbot, 2003 ; Savard, 1999). Quoique d'aucuns aient observé des changements dans les pratiques enseignantes incluant une planification plus créative, l'utilisation de nouvelles stratégies d'enseignement, une meilleure intégration des connaissances, la persévérance dans l'explication et le recours aux évaluations formatives fréquentes (Langevin, Boily et Talbot, 2003), les changements escomptés ne se sont pas concrétisés ni aussi facilement que souhaité, ni de façon uniforme chez tous les membres du personnel enseignant. Dans les faits, il existerait toujours, depuis l'implantation du Renouveau, une inquiétante continuité des pratiques en enseignement collégial (Bouchard, 1999 ; Chbat, 2004 ; Fédération des CÉGEPs, 2000 ; Langevin, Boily et Talbot, 2004 ; Petitclerc, 2010 ; Pratte, 2001) et une attitude négative vis-à-vis l'APC, particulièrement en formation générale (Tremblay, 2008). De fait, comparativement à l'enseignement technique, l'APC semble moins fructueuse en formation générale, aspect de la formation collégiale dont fait partie l'enseignement de l'ALS (Monchatre, 2008). Se pourrait-il, comme l'avancent Désilet et Brassard (1994) « que l'approche par compétences ne convien[ne] pas très bien à la formation générale et qu'elle aura besoin d'ajustements importants lors de son application par les collèges » (p. 8) ? La section 2 donne un aperçu de la réalité de l'enseignement de l'ALS au collégial depuis la réforme de 1993 qui rendait obligatoires les cours d'ALS et les soumettait à un enseignement par compétences.

2.2. Enseignement par compétences de l'anglais langue seconde au collégial

Auparavant uniquement offert sous forme de cours complémentaires au collégial, l'enseignement de l'ALS devient obligatoire pour tous les étudiants, dans tous les programmes avec l'implantation de la réforme de 1993 aussi appelée le Renouveau. Avant 1993, les cours d'ALS de niveaux débutant et intermédiaire s'orientent « prioritairement sur la compréhension de la langue parlée » (MEQ, 1987, n. p.) ; après, le cégépien devra acquérir « des habiletés de communication pratiques ayant trait à des situations de travail ou à des études supérieures » (Gouvernement du Québec, 2009c, p. 33). Pour ce faire, le temps accordé à l'enseignement de l'ALS est de 90 heures habituellement réparties en blocs de trois heures par semaine, étalées sur deux sessions. Les deux cours d'ALS obligatoires – formation générale commune (FGC) et formation générale propre (FGP) – se répartissent en quatre ensembles selon le niveau des étudiants (100, 101, 102, 103, le niveau 103 étant le plus fort). Depuis 1993, la rédaction du curriculum d'ALS, des compétences et éléments de compétence, du contexte de réalisation et des critères de performance en ALS incombe au MEQ. Les acquis liés au premier cours d'ALS demeurent implicites dans les standards du deuxième. Autrement dit, les apprentissages réalisés dans le premier cours d'ALS (FGC) seront considérés comme acquis dans le deuxième et les évaluations réalisées dans le deuxième cours d'ALS (FGP) pourront en tenir compte.

Enseigner au collégial est différent d'enseigner au primaire ou au secondaire : la structure du réseau est différente, la population étudiante y est distincte, la gestion de classe ne recouvre pas les mêmes réalités qu'au secondaire, les enseignants¹⁰ ont une plus grande autonomie et une responsabilité plus grande sur les contenus de

¹⁰ Nous ne faisons ici aucune distinction entre enseignants et chargés de cours. Au collégial, les attentes relatives à l'enseignement en classe sont similaires pour ces deux catégories d'emploi, les différences résidant principalement dans les obligations de type administratif qui se révèlent plus importantes pour l'enseignant que pour le chargé de cours.

formation. Sur ces deux derniers points, le métier d'enseignant du collégial se rapprocherait davantage de celui d'universitaire : responsable de son cours, il en choisit le contenu en fonction du plan cadre de cours établi par le département, en dresse le plan de cours afin de rencontrer les objectifs, définit les volumes de référence, etc. Le choix des stratégies d'enseignement, du matériel pédagogique, des activités d'apprentissage et d'évaluation ainsi que le choix des apprentissages à réaliser en lien avec la compétence à atteindre relèvent donc entièrement des enseignants. Pour bâtir leurs cours, les enseignants prennent en considération les plans-cadres de cours. Les plans-cadres identifient les balises pour l'enseignement de la L2 ou des compétences associées à un cours ; il s'agit de documents construits par les départements des différents cégeps à la suite de leur lecture et selon leur compréhension du devis ministériel. Que l'enseignant l'utilise ou non, le devis ministériel constitue, directement ou par l'intermédiaire du plan cadre, le document à partir duquel se définit l'enseignement de la L2 au collégial et qui établit les balises à partir desquelles s'évalueront l'efficacité et la pertinence des pratiques d'intervention.

À l'origine totalement responsable de son cours, l'enseignant d'ALS du collégial était, pour ainsi dire, seul maître à bord et unique décideur du contenu couvert, des méthodes utilisées et des objectifs visés dans son cours. Cette liberté académique aurait créé un sentiment d'efficacité en enseignement basé sur des critères et des objectifs individuels inférés d'une réalité d'enseignement personnelle plutôt que sur des objectifs édictés par des normes officielles ou des critères communs à tous les enseignants d'ALS. Cette liberté académique s'éroderait maintenant, notamment à cause du fait d'un curriculum imposé et de plans-cadres de cours communs. Cette situation crée une source de tensions entre efficacité auto-évaluée par l'enseignant et efficacité évaluée selon les normes ministérielles. Quelle langue enseigner ? Comment l'enseigner ? Pourquoi enseigner ainsi ? Le devis ministériel informe sur ces éléments. Nous le décrivons et l'analysons dans les paragraphes qui suivent.

2.3. Le curriculum scolaire au collégial

Référant à de multiples dimensions, le terme curriculum s'est révélé difficile à définir. En général, on s'entend pour dire que le curriculum est un document ou un ensemble de documents qui regroupe les finalités et buts généraux, objectifs, contenu, méthodologie (activités et démarches d'enseignement-apprentissage) ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des étudiants (Stavrou, 2006). Un curriculum reflète un projet de société. De ce fait, un curriculum est influencé par des facteurs à la fois internes et externes au système éducatif comme l'évolution des systèmes économiques, sociaux et culturels et les transformations dans l'organisation du travail (Miled, 2005). Ces facteurs dictent à l'école d'adapter sa mission et ses finalités. L'école répond à ces demandes en aménageant les contenus de ses programmes et des approches pédagogiques nouvelles ; le curriculum donne ainsi lieu à des pratiques ancrées dans une réalité éducative donnée (*ibid.*, 2005).

Au collégial, en plus de divers documents officiels¹¹, les documents *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle : l'enseignement collégial québécois : orientation d'avenir et mesures de renouveau* et le document *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle, formation générale* constituent deux documents de référence d'importance du curriculum implanté en 1993¹². Le premier document « expose l'esprit, les visées et les cibles stratégiques du renouveau » (Gouvernement du Québec, 1993a, p. 3) alors que le deuxième correspond aux descriptifs des cours composant la formation générale par bloc de formation générale (propre ou commune) et par disci-

11 Parmi ces documents, mentionnons les Cahiers de l'enseignement collégial, qui regroupent les descriptions officielles des programmes par établissement, ainsi que les documents législatifs, dont le Règlement sur le Régime des études collégiales et le Règlement sur le régime pédagogique.

12 Le document *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle, formation générale* a été révisé en 2009 par le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, Enseignement supérieur, Direction générale des affaires universitaires et collégiales. Les deux versions seront concomitamment analysées aux fins de la présente recherche.

plaine. Dans le milieu, on recourra régulièrement à l'appellation *devis ministériel* pour parler des descriptifs de programmes et de cours. Afin d'éclairer notre compréhension de l'enseignement de l'ALS au collégial, nous regardons maintenant le devis ministériel pour cette discipline (voir annexe 1) en nous inspirant des questions proposées par Lenoir (2009) au sujet des *finalités*, du *quoi enseigner*, de *à qui s'adresse l'enseignement*, du *comment enseigner ce quoi à qui*, du *avec quoi enseigner*, questions auxquelles nous ajoutons le *comment évaluer*.

2.3.1. Quelles sont les finalités ?

Quelles sont les finalités de l'enseignement de l'ALS au collégial ? Quelles sont les finalités socioéducatives poursuivies par l'enseignement à cet ordre ? En d'autres termes, il s'agit du *pourquoi enseigner*. En ALS, la formation générale

a pour objet d'amener l'étudiant à augmenter sa maîtrise de la langue anglaise, à s'ouvrir à une autre culture et à faire preuve d'autonomie et de créativité dans sa pensée et ses actions. Appelé à communiquer dans un monde où la connaissance de l'anglais a une grande importance, l'étudiant devra acquérir, au collégial, des habiletés de communication pratiques ayant trait à des situations de travail ou à des études supérieures. (Gouvernement du Québec, 2009c, p. 33)

Pour les quatre ensembles ou quatre niveaux d'anglais enseignés au collégial, l'intention éducative associée au premier cours d'ALS¹³ (FGC) identifie le passage à un niveau supérieur de maîtrise de la langue anglaise (Gouvernement du Québec, 1993b, 2009c). Tant dans la première version que dans la deuxième, la finalité du premier cours d'ALS passe par l'enrichissement du vocabulaire et une plus grande

13 Nous choisissons de limiter, dans le cadre du présent travail, notre propos aux cours de niveaux 100 et 101, la majorité des étudiants d'ALS du collégial s'y classant.

précision grammaticale. En ce qui concerne le deuxième cours d'ALS (FGP), et toujours pour les quatre niveaux de cours, la finalité porte sur la consolidation de la compétence acquise en FGC et l'enrichissement par l'intermédiaire d'éléments correspondant au champ d'études de l'étudiant, c'est-à-dire des éléments reliés au domaine d'activité professionnelle ou au champ de savoir dans lequel il étudie (Gouvernement du Québec, 1993b, 2009c). La FGP vise à favoriser « la clarté de l'expression et l'aisance de la communication dans des tâches pratiques appropriées » (Gouvernement du Québec, 2009c, p. 35). Pour compléter, enseigner l'ALS au collégial ne consiste pas seulement à former à la maîtrise de l'écrit, de la grammaire et du lexique, mais aussi à concevoir de nouvelles stratégies pour former des locuteurs efficaces qui pourront s'exprimer avec plus de précision et communiquer avec aisance dans des situations variées (Gouvernement du Québec, 1993b).

2.3.2. Quoi enseigner ?

Quoi enseigner en ALS au collégial ? Quels sont les objets d'enseignement ou quels sont les contenus énoncés dans le curriculum qui doivent faire l'objet d'un enseignement au collégial ? L'énoncé de compétence associé au premier cours d'ALS (FGC) se lit *Communiquer en anglais avec une certaine aisance* pour l'ensemble 1 (niveau débutant) et *Communiquer avec aisance en anglais sur des thèmes sociaux, culturels ou littéraires* pour l'ensemble 2 (niveau intermédiaire) (*ibid.*, 1993b). Pour l'ensemble 1 et pour l'ensemble 2, l'énoncé de compétence associé au deuxième cours d'ALS se lit : « Communiquer en anglais [de façon simple ou avec une certaine aisance] en utilisant les formes d'expression d'usage courant liées au champ d'études de l'étudiant » (Gouvernement du Québec, 2009c, p. 40 et p. 41). Enseigner l'ALS au collégial c'est donc enseigner à communiquer.

Les compétences associées à chacun des cours d'ALS se déclinent respectivement en quatre éléments de compétence qui se résument, tant pour les cours de FGC et de FGP que pour les différents niveaux enseignés, dans leur plus simple expression à *dégager la signification d'un message écrit, dégager la signification d'un message oral* », *rédiger un texte* et *exprimer oralement un message*. Un regard plus pointu sur les critères de performance et sur les précisions ajoutées aux activités d'apprentissage dans le cas des cours de FGC révèle l'importance du *grammaticalement correct* pour tous les cours d'ALS au collégial. Sont précisés dans ces sections du devis divers types d'éléments grammaticaux dont les temps de verbes, la structure de la phrase, les *modals* d'usage courant, les propositions adverbiales et relatives, etc. Enfin, le *quoi enseigner* inclurait aussi l'ouverture à la culture des populations parlant la L2, comme le soulignent les intentions éducatives.

À la lumière du tableau comparatif des énoncés et éléments de compétence (voir annexe 1), les énoncés de compétence pour les cours d'ALS de FGC et FGP pour les ensembles 1 et 2 posent une cible de formation communicative qui se décline par la suite en quatre éléments de compétence par le recours aux quatre habiletés langagières (écrire, lire, écouter et parler). Ainsi rédigés, les éléments de compétences *dégager, rédiger et transmettre* n'exigent pas nécessairement, pas plus qu'ils ne l'excluent automatiquement, un traitement interactif ou communicatif de la langue. L'objectif de l'enseignement APC des L2 c'est-à-dire, dans le cas qui nous intéresse plus précisément, la compétence à communiquer en anglais, peut donc s'interpréter de façon communicative ou non selon que l'on se réfère à l'énoncé de compétence ou aux éléments de compétence qui la composent. Autrement dit, la compétence à communiquer peut se concevoir comme la résultante d'une accumulation additive d'habiletés langagières, conception qui est en contradiction avec la notion même de compétence qui se caractérise par son caractère intégrateur. Par ailleurs, les quatre éléments de compétence ne sont pas définis dans un ordre précis et le devis ministériel n'indique pas si un type de communication – orale ou écrite – doit être

priorisé. Le devis ministériel ne précise pas non plus le cheminement qui permettrait d'atteindre la compétence visée ni ne propose de séquence des apprentissages.

2.3.3. À qui ?

À qui enseigne-t-on l'ALS au collégial ? À quels étudiants s'adresse l'enseignement de l'ALS sur les plans psychologique, social et culturel ? L'enseignement collégial s'adresse aux « jeunes du Québec et pour toutes celles et tous ceux qui, comme eux, comptent sur les collèges pour acquérir des formations solides, pertinentes et pleinement crédibles, aptes à leur permettre à la fois de s'épanouir pleinement comme personnes libres et responsables et de réussir leur insertion sociale et professionnelle. » (Gouvernement du Québec, 1993a, p. 3). Il s'agit d'étudiants qui, à leur arrivée au collégial, « font preuve de degrés fort divers de maîtrise de la langue seconde » (*ibid.*, 1993a, p. 20).

D'une part, on attend des cégépiens diplômés qu'ils aient acquis les compétences reliées à leur programme et des habiletés en communication. Autant les employeurs que requièrent une bonne connaissance sinon la maîtrise de l'anglais de la part des cégépiens (CEEC, 2001, 2004). Or, selon des sondages réalisés auprès des employeurs, de tous les aspects des programmes étudiés, c'est par rapport aux capacités en anglais que les niveaux de *satisfaction* et de *conformité aux attentes* se révèlent les plus faibles (MEQ, 1996, 1998, 2002, 2013). Plus précisément, ces derniers identifiaient les capacités à communiquer à l'oral (33,8 %) et à s'exprimer à l'écrit (34,2 %) en anglais comme les deux habiletés les plus faibles (MEQ, 2002).

D'autre part, une bonne partie des cégépiens qualifient leur anglais parlé et écrit de *moyen* à *bon* (Gazaille, Lavine et Fiala, 2005), alors que c'est en majorité qu'ils s'attendent à acquérir beaucoup plus que des notions de grammaire et du

vocabulaire pendant leurs 90 heures de cours d'ALS (Kack, 2005). Malgré leur auto-perception somme toute positive de leur niveau d'anglais et de leurs attentes vis-à-vis l'apprentissage de cette discipline, les étudiants du collégial démontrent des difficultés à mobiliser les savoirs enseignés pour communiquer (Lord, 1993, *dans* Deguire, 2007 ; CSE, 2005). Ainsi, si les cégépiens accordent une valeur certaine à l'apprentissage de l'ALS et disent tirer une certaine satisfaction à approfondir leurs connaissances de l'anglais (Deguire, 2007 ; Jordan, 1995), cela n'est pas au point de se surpasser dans leur étude de cette discipline (Jordan, 1995), l'effort (devoirs, étude, etc.) ne semblant tout simplement pas au rendez-vous (Gazaille, 2001). Du point de vue de la motivation, la carrière (raison prioritaire) et différentes raisons pragmatiques (par exemple, arriver aux buts fixés) sont les principales raisons invoquées par les cégépiens pour assister à leur cours d'ALS (Deguire, 2007) ; il y a aussi tous ceux qui s'inscrivent aux cours d'anglais, obligés de le faire afin de rencontrer les exigences du diplôme dans lequel ils sont inscrits. Ceci pourrait expliquer l'impression générale des enseignants d'ALS du collégial à l'effet que l'ALS étant maintenant une discipline obligatoire plutôt qu'optionnelle, le degré perçu de motivation et d'intérêt des étudiants en ALS serait moindre. L'obligation de suivre les cours d'ALS a eu comme résultat d'avoir davantage d'étudiants dans les cours d'ALS, incluant des étudiants moins motivés que s'ils avaient opté de s'inscrire, par intérêt personnel, à un cours d'anglais optionnel comme c'était le cas avant la réforme de 1993.

2.3.4. Comment enseigner ?

Comment enseigner l'ALS au collégial ? Ou quelles sont les modalités d'enseignement privilégiées pour la discipline et la compétence ciblées ? Enseigner l'ALS au collégial se fonde sur l'APC. En cohérence avec cette approche, l'enseignant doit sélectionner des activités, des *inputs* langagiers ainsi que des méthodes, des stratégies d'enseignement et des tâches d'apprentissage qui permettront la construction, dans l'interaction, de son savoir par l'étudiant. La classe de L2 est dorénavant un environ-

nement dans lequel l'étudiant est appelé à utiliser, c'est-à-dire à *produire et à décoder*, la langue cible dans des contextes authentiques, impromptus, improvisés comme dans la vraie vie (Brown, 2000 ; Brown et Abeywickrama, 2010). Les documents consultés¹⁴ ne décrivent toutefois pas spécifiquement les caractéristiques, définitions et modalités de l'enseignement par compétences. D'un point de vue que l'on pourrait qualifier de didactique, la section *Séquence des objectifs et standards* du devis ministériel fait état d'une séquence d'apprentissage somme toute très générale à savoir que « les objectifs et standards du collégial ont été conçus pour tenir compte du cheminement des étudiants en anglais, langue seconde, à leur arrivée du secondaire » (Gouvernement du Québec, 2009c, p. 35) et que « les ensembles sont conçus en séquence de façon que les acquis liés aux ensembles de la formation générale commune demeurent implicites dans les standards de la formation générale propre » (*ibid.*, 2009c, p. 35).

En ce qui concerne l'enseignement de l'ALS, une lecture des rapports individuels de cégeps francophones situés en région soumis à la CEEC lors de l'opération d'évaluation de la formation générale en 2001 permet d'identifier que, tout comme souligné à la section 2.2 pour l'enseignement au collégial en général, la méthode la plus fréquemment utilisée pour l'enseignement de cette discipline demeure l'enseignement magistral. L'enseignement magistral se définissant comme un enseignement « axé principalement sur la transmission verbale de connaissances d'un agent à un, quelques ou plusieurs sujets » (Legendre, 1993, p. 521), ceci suppose que c'est celui qui détient la connaissance de la discipline, soit celle de la langue cible dans le cas qui nous intéresse ici, qui transmettra sa connaissance. Bref, de tous les acteurs, c'est l'enseignant qui parlera et communiquera le plus dans la classe de L2. Dès lors, on

14 Ces documents sont : *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales* (2009c), *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle : l'enseignement collégial québécois : orientation d'avenir et mesures de renouveau* (1993a) et *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle : l'enseignement collégial québécois : formation générale* (1993b).

peut se demander comment l'étudiant pourra en arriver à développer les habiletés de communication visées par le cours, du moins à l'oral, si c'est l'enseignant qui parle la plus grande partie du temps. Si enseigner l'ALS au collégial est synonyme d'enseigner à communiquer, le fait de recourir autant à l'enseignement magistral en enseignement de cette discipline, comme le suggère la lecture des rapports déposés à la CEEC, nous semble préoccupant.

2.3.5. Avec quoi enseigner ?

À quelles ressources devrait-on faire appel pour assurer cet enseignement ?

Le devis laisse présumer de certains types d'outils à privilégier pour l'enseignement de l'ALS au collégial, mais il s'agit plutôt de suggestions générales. Par exemple, les textes étudiés (à l'oral ou à l'écrit) seront « adaptés au domaine d'activité professionnelle ou au champ de savoir dans lequel se situe le programme de l'étudiant » (Gouvernement du Québec, 1993*b*, p. 59). On suggère aussi « l'usage de matériel authentique, c'est-à-dire non simplifié pour l'apprentissage de la langue » et des « contextes qui permettent à l'étudiant d'exercer sa créativité » (Gouvernement du Québec, 2009*c*, p. 33) par l'intermédiaire « [d']une variété de thèmes et de situations [...] qui conduisent à des communications » (Gouvernement du Québec, 2009*c*, p. 35). À nouveau, et contrairement au primaire et au secondaire, le matériel n'a pas à être approuvé par le ministère au préalable. Il revient donc à l'enseignant de choisir du matériel qui correspondra aux exigences ci-dessus énoncées.

2.3.6. Comment évaluer ?

Comment s'évalue l'ALS au collégial ? Pour chaque énoncé de compétence, le devis ministériel indique un standard, ou « niveau de performance considéré comme le seuil à partir duquel on reconnaît qu'un objectif est atteint » (Gouvernement du

Québec, 1993*b*, p. ii). Les critères de performance apparaissent vis-à-vis de chacun des éléments de compétence visés dans les cours d'ALS. Pour chacun des éléments de compétence (compréhension orale et écrite et production orale et écrite), les critères de performance identifient des éléments précis tels le nombre de minutes ou de mots pour la longueur minimale du texte (oral ou écrit) à utiliser pour l'évaluation, l'utilisation d'une grammaire généralement correcte ou convenable à l'oral et à l'écrit. Le critère *formulation de questions en situation d'interaction* suggère le recours à des situations d'évaluations *communicatives* et *interactives* à l'oral. D'autres compétences s'évaluent sur la base de la reconnaissance du sens, d'idées ou des liens entre les éléments d'un message écrit ou oral.

Sauf peut-être en ce qui a trait à l'élément de compétence relié à l'expression à l'oral, les critères d'évaluation qui apparaissent dans le devis ne suggèrent ni n'évaluent l'idée d'un enseignement APC communicatif, c'est-à-dire un enseignement de la L2 principalement axé sur le sens et le contexte de l'énoncé en situation de communication. Pourtant, l'accent de l'évaluation serait à un tel point mise sur le code et les exercices grammaticaux que même la vérification et l'atteinte des objectifs visés – compétence à communiquer et éléments de compétence associés – par les cours d'ALS au collégial s'en trouveraient occultées (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC), 2001). Nous sommes loin d'un alignement curriculaire, principe majeur pour l'efficacité de l'enseignement (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2006), qui assurerait un niveau de congruence entre les finalités prescrites du curriculum, ce qui est enseigné dans la classe et ce qui est évalué par la suite.

2.4. Synthèse

À la lumière de ce qui précède, l'enseignant d'ALS du collégial tendrait davantage à préparer les étudiants à la passation d'épreuves écrites bâties sur les

éléments de la langue, voire au mieux sur des habiletés linguistiques indépendantes les unes des autres, moins à des épreuves basées sur la communication en L2. Or, ni la connaissance voire la maîtrise supérieure de la grammaire de la langue cible ni celle d'habiletés langagières distinctes ne suffisent à rendre l'apprenant apte à communiquer dans la L2. Cette situation pourrait, selon l'analyse que nous en faisons, être en partie attribuable au curriculum officiel. Les différences relevées entre les libellés des énoncés des compétences et ceux des éléments de compétence porteraient à au moins deux interprétations différentes du *quoi* et du *comment enseigner*. Dès lors, le risque est grand pour l'enseignant de se concentrer sur les *verbes d'action* utilisés pour décrire les habiletés langagières et d'oublier de développer lesdites habiletés de manière intégrée et de faire communiquer. Ce qui est approprié demeure difficilement identifiable vu l'absence de lignes directrices claires eu égard, notamment, à l'aspect communicatif de l'enseignement de la langue cible. Comme le disent Désilet et Brassard (1994), « On aurait voulu semer la confusion qu'on n'aurait pas procédé autrement! » (p. 8).

La question des objets d'enseignement-apprentissage et celle du traitement à leur accorder émergent comme source de tensions en enseignement de l'ALS au collégial. Le devis ministériel porterait-il à faux ? Si certaines caractéristiques du programme peuvent contribuer à l'explication des niveaux d'implantation du curriculum selon Renaud, Chevalier, Dufour, O'Loughlin, Beaudet, Bourgeois et Ouellet (1997), ces mêmes auteurs ajoutent que ce sont bien les caractéristiques personnelles des enseignants qui expliquent la qualité de l'implantation et de l'utilisation du curriculum dans la classe. Qui sont les enseignants d'ALS du collégial ? Un détour par les caractéristiques des enseignants d'ALS à cet ordre d'enseignement s'impose pour mieux comprendre comment ces derniers interprètent le curriculum pour créer des situations d'enseignement-apprentissage efficaces.

3. L'ENSEIGNANT D'ANGLAIS LANGUE SECONDE DU COLLÉGIAL

Les caractéristiques du corps enseignant des cégeps peuvent aider à éclairer notre connaissance des enseignants d'ALS qui y œuvrent. Considérés

“libres penseurs” et rétifs à toute tentative de changement, [...] connus pour être fortement organisés syndicalement, avec un sens élevé de la défense de leurs intérêts, [les enseignants de cégeps sont] réputés pour avoir résisté à tout depuis 25 ans. (Monchatre, 2008, p. 24)

Une partie des enseignants du collégial résisteraient toujours d'ailleurs à adhérer aux principes du Renouveau de 1993 comme en font foi, près de 20 ans après son implantation, les attitudes de neutralité et d'opposition ainsi que le manque de changement de pratiques observé chez certains. En cela, la situation rejoint les propos de Fullan (1991) et de Roy et Fortier (1998) qui avancent qu'un changement en contradiction avec les aspirations ou les intérêts de l'individu ne serait intégré qu'après un long processus pour permettre à l'individu de faire cet apprentissage et assurer la durabilité des pratiques. Qui plus est, le manque de prise en considération de la mentalité et des motivations des enseignants qui doivent les mettre en œuvre peut conduire à l'échec d'une réforme (Fullan, 1994) ou, ajouterons-nous, à un succès mitigé ou partiel. Puisque l'implantation de la réforme du collégial aurait été perçue par les enseignants du collégial comme une contrainte venue *d'en haut* (Dionne-Proulx et Alain, 1999), il est plausible de supposer que celle-ci ne rencontrait pas leurs conceptions de l'enseignement collégial ou qu'elle ne rencontrait pas leurs intérêts et motivations pédagogiques et didactiques. Quelles sont les motivations des enseignants du collégial vis-à-vis de la pédagogie et de la didactique ? Les sections développées ci-dessous présentent des éléments qui peuvent expliquer les sources d'(in)action et de (dés)engagement chez les enseignants d'ALS du collégial. Parmi les éléments discutés se retrouvent ceux de la formation professionnelle et de l'évolution de la didactique en enseignement des L2.

3.1. Formation initiale et développement professionnel

Vu la demande immense de postes d'enseignants à combler lors de la création des cégeps, les instances en présence proposèrent une soustraction au règlement n° 4 relativement à l'autorisation d'enseigner de la *Loi sur l'instruction publique*¹⁵ relativement à la formation professionnelle en misant sur l'aspect volontaire de se perfectionner à la suite de l'embauche. Pour leur part, les enseignants avaient alors fait valoir que, au dire même du Ministère, il s'agissait là d'un « règlement élaboré, rédigé et adopté exclusivement en fonction de l'élémentaire et du secondaire » (Gingras, 1993, p. 5). L'absence à cette époque de programmes universitaires satisfaisants pour la formation d'enseignants du collégial aurait également contribué à la décision du Ministère (*ibid.*, 1993). Par conséquent, le corps professoral des cégeps s'est constitué à la fois d'enseignants issus des écoles normales ou classiques antérieures à leur existence ainsi que de personnes provenant du milieu du travail ou fraîchement diplômées n'ayant jamais enseigné (Inchauspé, 1992). Bien qu'elle soit fortement encouragée par les cégeps, aucune formation initiale en pédagogie ou en didactique n'est encore aujourd'hui obligatoire pour enseigner au collégial et la formation dans ces champs en cours d'emploi demeure facultative (St-Pierre, Arsenault et Nault, 2010) malgré l'obligation faite aux établissements collégiaux de se doter, depuis 1994, d'une politique de gestion des ressources humaines comprenant notamment des dispositions relatives à l'embauche et au perfectionnement des employés¹⁶.

Dans le contexte disciplinaire spécifique qui nous intéresse, il suffira généralement d'avoir obtenu un diplôme universitaire en lien avec l'anglais pour enseigner l'ALS au collégial. À titre d'exemple, les descriptions d'offres d'emploi consultées

15 Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., chapitre I-13.3, a. 456)

16 L.R.Q., c. C-29, a. 18.02, par. a; 1993, c.25, a.11

sur les sites Internet de différents établissements collégiaux exigent, encore de nos jours, comme qualification minimale une maîtrise en linguistique ou en littérature anglaise et considèrent comme un atout l'expérience en enseignement. Dans l'éventualité où plusieurs futurs enseignants poseraient leur candidature pour un poste, une formation pédagogique serait considérée comme un atout (St-Pierre, Arsenault et Nault, 2010). Malgré cela, si leur formation disciplinaire fait d'eux des spécialistes de leur discipline, force est de reconnaître que les enseignants d'ALS n'ont en général pas de formation initiale en enseignement avant d'entreprendre leur carrière, tout comme la majorité de leurs collègues des autres programmes ou disciplines.

Du point de vue du perfectionnement en cours de carrière, les enseignants du collégial privilégient davantage les activités de type disciplinaire, le perfectionnement pédagogique se révélant beaucoup moins populaire (Berthelot, 1991 ; Chbat, 2004 ; Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1985). Certains démontreraient même des difficultés, voire un désintéressement, quant à leur développement pédagogique (Chbat, 2004 ; Robitaille, 1998 ; Robitaille et Maheu, 1993). Les écrits sur le sujet rapportent que les pratiques des enseignants du collégial reposent essentiellement sur des savoirs issus de l'expérience personnelle et d'échanges informels avec les pairs. Par contre, seulement une faible partie des enseignants du collégial échangeraient avec leurs pairs en ce qui a trait aux questions pédagogiques (Robitaille, 1998). Si certains recourent parfois à des lectures scientifiques ciblées, le recours à des formations externes, ne semble guère une option privilégiée (Berthelot, 1991 ; Chbat, 2004 ; Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1985) et « [l]e plus souvent, les apprentissages pédagogiques formels que les professeurs choisissent de faire et qu'ils utilisent dans leur pratique sont ceux qui éclairent et complètent les savoirs acquis par les autres modalités » (Lauzon, 2001, p. 261). Bien qu'un plus grand nombre d'enseignants du collégial se diraient aujourd'hui davantage intéressés par le perfectionnement pédagogique (St-Pierre, Arsenault et Nault, 2010), l'intérêt toujours actuel pour la formation et le perfectionnement disciplinaire résiderait peut-être dans les particularités même

de l'ordre collégial qui font en sorte que, engagés en tant que spécialistes d'une discipline, ceux-ci accorderaient davantage d'importance à ce type de perfectionnement. Ceci peut aussi s'expliquer par l'influence qu'exerce le département « par les normes qu'il véhicule concernant la pratique professionnelle » (Lauzon, 2001, p. 165).

Quoiqu'un certain nombre d'enseignants affichent à leur actif un cheminement pédagogique intéressant de par leur perfectionnement ou leurs recherches, peu d'enseignants du collégial valoriseraient les savoirs scientifiques sur l'enseignement comme source de formation, attribuant plutôt leur valeur professionnelle à l'expérience, au travail et au talent personnel (Carbonneau, 1993). Il faut, à cet effet, souligner que les enseignants ayant bénéficié de formations universitaires en pédagogie ou en enseignement collégial émettent maintes réserves au regard des dites formations. Selon la Centrale d'enseignement du Québec (s. d., p. 4), les réserves émises et l'insatisfaction perçue reposaient alors surtout sur la nécessité d'adapter ces formations que les enseignants perçoivent comme « avant tout conçue[s] pour les besoins de l'enseignement primaire et secondaire » à la réalité du collégial. Si, depuis, l'offre de formations spécifiques au collégial s'est développée (voir, par exemple, les différents programmes offerts par l'Université du Québec à Montréal, l'Université Laval, l'Université de Montréal et l'Université de Sherbrooke) et que davantage d'enseignants y détiendraient une formation pédagogique créditée en pédagogie, « cette formation peut varier considérablement : [...] de 1 crédit de premier cycle jusqu'à 90 crédits de troisième cycle » (St-Pierre, Arsenault, et Nault, 2010, p. 26). Aussi, laissés à l'initiative personnelle, les résultats en termes de perfectionnement et de développement des compétences professionnelles se révèlent plutôt décevants (Lauzon, 2001 ; Robitaille et Maheu, 1993). Malgré tout, les enseignants du collégial ont développé, avec l'expérience, des savoirs importants sur l'enseignement spécifique à cet ordre d'enseignement (Lauzon, 2001). S'intéressant au cas de 19 enseignants de 5 à 28 ans d'expérience par l'intermédiaire de récits de pratique et de deux entrevues semi-dirigées, cette auteure identifie que les

enseignants du collégial ont développé des savoirs spécifiques à cet ordre d'enseignement en ce qui a trait à :

- l'interprétation et l'adaptation des objectifs de l'enseignement ;
- les stratégies d'interaction avec les étudiants ;
- l'utilisation de savoir et de techniques du métier, et l'improvisation à partir de savoirs d'expérience ;
- l'évaluation des apprentissages et l'interprétation des résultats du travail de l'étudiant ;
- l'utilisation de leur personnalité comme moyen au service des fins visées, et la résolution de problèmes et de dilemmes éthiques.

Avec le temps, l'enseignant du collégial s'est donc créé un système de références en ce qui a trait à l'intervention pédagogique pour l'enseignement de sa discipline, son analyse et sa planification ; il a aussi développé des représentations quant à l'enseignement efficace de sa discipline. Considérant les pratiques d'embauche et d'évaluation de l'enseignement¹⁷ du milieu, il est plausible de supposer que les enseignants du collégial aient subi l'effet, comme le nomment Leinhardt et Greeno (1986), d'une cristallisation de leurs visions de l'enseignement, de l'apprentissage et du curriculum. Ceci pourrait donner aux enseignants l'illusion qu'ils offraient et offrent toujours un service de qualité malgré les invitations au changement de pratiques, car « le peu d'attention portée à la nécessité d'évaluer [leurs enseignements] enracine les enseignants dans des pratiques déjà acquises et maîtrisées » (Savoie-Zajc, 1993, p. 45). Le type de formation reçue et la quasi absence d'évaluation, confortés par le peu de discussions pédagogiques entre pairs ou de con-

17 Jusqu'en 1993, la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel laissait au ministre de l'Éducation le pouvoir de réglementer les qualifications exigées pour enseigner au collégial. Avec la réforme de 1993, le Ministre n'a plus ce pouvoir. En contrepartie, les établissements collégiaux ont dû se doter d'une politique de gestion des ressources humaines comprenant notamment des dispositions relatives à l'évaluation et au perfectionnement de leurs employés. Ces dispositions supposent la mise en œuvre d'un dispositif d'évaluation plus rigoureux de l'enseignement. Plus d'une dizaine d'années plus tard, près de la moitié des cégeps ne se seraient toujours pas dotés d'une telle politique et, parmi ceux qui l'ont fait, très peu auraient donné suite à l'obligation d'évaluer régulièrement leurs personnels (CEEC, 2004).

frontations scientifiques pourraient bien avoir comme corollaire le maintien de pratiques élaborées dans l'action qui, parfois, ne seraient pas nécessairement efficaces pour l'enseignement de l'ALS soumis à une approche par compétences.

Au-delà de la formation initiale et du développement professionnel, le rapport à la discipline et à son apprentissage représente aussi une source d'influence non-négligeable sur la pensée des enseignants et ce, qu'ils y aient été formés ou non. Le détour didactique qui suit montrera la variabilité des courants didactiques auxquels les enseignants du collégial ont, consciemment ou non, été exposés. En lien avec nos intérêts disciplinaires, nous centrons maintenant notre propos sur la didactique de l'ALS.

3.2. Détour didactique : le cas de l'enseignement des langues secondes

Les lignes suivantes donnent un aperçu des grandes tendances didactiques qui ont jalonné l'histoire de l'enseignement-apprentissage des L2. Ce détour permettra de jeter un regard sur les différentes influences didactiques qui peuvent teinter le contexte et la prise de décisions des enseignants de L2. Ce faisant, il fournira en même temps des indices relativement à la nature des choix pédagogiques et didactiques en enseignement des L2.

Au XVI^e siècle, le modèle d'enseignement d'une langue vivante se calque sur la façon dont s'enseignait le latin, et la méthode grammaire-traduction devient la méthode d'enseignement privilégiée. Cette méthode se caractérise par l'enseignement explicite de la grammaire et l'utilisation d'exercices de traduction. Après plusieurs heures d'enseignement, d'exercices de grammaire et de traduction, la très grande majorité des étudiants sont incapables de communiquer. Vers 1880, Gouin et, plus tard, certains de ses contemporains dont Berlitz – d'où le nom de la populaire

méthode – proposent diverses méthodes inspirées de l'approche directe. Tout, dans la classe de L2, se réalise maintenant dans la langue cible ; la grammaire s'enseigne de façon inductive¹⁸ et le vocabulaire par la démonstration, l'utilisation d'objets et d'images ou par l'association d'idées. Cette méthode obtint des résultats intéressants dans les écoles privées où l'on retrouvait des étudiants motivés, répartis dans de petits groupes, enseignés par des locuteurs natifs de la langue cible. Les résultats se révélèrent beaucoup moins probants dans les écoles publiques présentant davantage de contraintes. L'approche audio-orale se développa alors comme solution à l'enseignement des L2. S'inscrivant dans la psychologie behavioriste, l'apprentissage d'une L2 procède par mémorisation et répétition de dialogues ou d'exercices de type *drills* alors que l'enseignant entraîne l'étudiant à reproduire des réponses correctes. Méthode trop systématique et laissant peu de place à l'initiative de l'apprenant, les résultats ne sont pas, là non plus, au rendez-vous lorsque vient le temps de parler. L'influence linguistique prend du galon. En 1957, Chomsky propose sa théorie de la *Grammaire universelle*. S'inspirant de ces principes¹⁹, l'enseignement des L2 porte à nouveau une plus grande attention à la structure du langage et aux règles qui le sous-tendent. À son tour critiquée, l'application didactique de la théorie chomskienne fait face, avec les années 1970, à un retour du balancier. La pensée humaniste renaît à travers une panoplie de méthodes – *silent way*, *suggestopedia*, *total physical response*, *natural approach*, etc. Suivant les préceptes de Hymes, l'approche communicative naît. La langue s'y définit comme un instrument d'interaction sociale et enseigner une langue devient synonyme d'apprendre à communiquer. À cet effet, l'enseignement d'une L2 tient dorénavant compte des conditions d'usage et du

18 Inductive par opposition à déductive : en enseignement des langues secondes, approche, méthode ou stratégie qui part d'un nombre d'exemples, de questions bien posées pour en arriver à la découverte des règles régissant la langue cible par opposition à une approche, méthode ou stratégie qui part de l'enseignement des règles vers leur application.

19 En gros, cette théorie pose que : 1) un système de règles universelles, de contraintes et de principes langagiers généraux sous-tend le langage et s'applique à toutes les langues; 2) la connaissance linguistique est innée – l'humain naît avec des structures mentales « programmées » pour l'acquisition du langage; et 3) l'ordre d'acquisition d'une langue donnée est sensiblement le même pour tous ceux qui apprennent cette langue.

contexte social dans lequel le discours s'élabore. Le système langagier s'acquiert implicitement, la connaissance des règles de grammaire et du vocabulaire se subordonnant aux besoins langagiers, à la situation et à l'intention de communication (Cornaire, 2001).

Au quotidien cependant, et pour des raisons d'ordre pratique, les enseignants de L2 tendent à enseigner davantage selon une approche hybride plutôt que selon l'approche communicative (Germain, 1991 ; Senior, 2006). À titre d'exemple, ils constatent que les activités de communication entraînent des difficultés pour les étudiants plus timides, peu à l'aise avec l'oral ou encore retranchés derrière leurs inhibitions d'adolescents (Castellotti et De Carlo, 1995) alors que leur participation s'avère indispensable pour l'apprentissage de la langue cible, car intimement liée aux fonctions d'expression et de communication. Ils interviennent aussi sur les aspects linguistiques du discours (syntaxe, lexique, grammaire, phonétique) (Castellotti et De Carlo, 1995 ; Cornaire, 2001), passant à la fabrication ou la simplification de textes authentiques pour rencontrer les besoins de l'apprenant et faisant faire de la grammaire, qu'elle soit étroitement ou non associée aux textes étudiés. De fait, les enseignants d'ALS personnaliseraient plutôt leurs pratiques et leur approche à la lumière de leur expérience d'enseignement (Senior, 2006) plutôt qu'en cohérence complète avec les principes de l'approche communicative. De plus, si les objectifs de la méthode audio-orale semblent insuffisants pour un enseignement-apprentissage communicatif de la L2, cela ne signifie pas qu'ils soient pour autant inadéquats. D'ailleurs, selon Puren (1996), ce phénomène aiderait à expliquer pourquoi les enseignants continuent de recourir à certaines pratiques, notamment les techniques audiovisuelles et certains types d'exercices dont les *drills*, même si l'accent est aujourd'hui mis sur le communicatif.

Ce détour didactique permet d'observer un glissement d'une centration historique sur les savoirs disciplinaires (i.e. savoirs sur la langue) vers une centration sur

des savoir-faire (parler, écouter, lire, écrire) ou encore vers un savoir-agir (communiquer) comme finalités de l'enseignement de l'ALS. Ce bref rappel de l'historique de la didactique des L2 expose un contexte empreint de tensions et d'oppositions, caractérisé par une multitude de retours de balancier. Ces tensions témoignent du débat entre les écoles de pensée privilégiant l'enseignement de la forme (grammaire, vocabulaire) et celles mettant l'accent sur le sens, la signification (notions, fonctions, communication). Le débat entre les différentes écoles de pensée suscite ou amène des tensions, voire des oppositions dans la façon de voir l'enseignement des L2. Les méthodes et stratégies issues de ces mouvements didactiques influencent encore aujourd'hui, sous certains aspects du moins, l'enseignement des L2. Aussi, et malgré le rejet historique parfois drastique de certaines de ces approches, les enseignants de L2 continuent de recourir à des exercices ou stratégies inspirés d'approches didactiques côtoyées antérieurement soit comme apprenant ou soit comme enseignant de L2. Ainsi, encore aujourd'hui, les enseignants de L2 ont recours aux exercices de type *drills* de la méthode audio-orale et conservent certaines techniques de la méthode de traduction. Ce détour par l'historique de la didactique en enseignement des L2 pourrait aider à comprendre une partie des raisons qui font que, comme le rapporte la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) dans son rapport d'évaluation de la formation générale des programmes d'études collégiales, les enseignants d'ALS du collégial continuent de mettre l'accent sur la grammaire (CEEC, 2001), même s'ils utilisent des méthodes variées. Selon cette dernière, l'accent serait d'ailleurs à un tel point mis sur les épreuves, le code et les exercices grammaticaux que cela en occulterait la vérification et l'atteinte des objectifs de communication visés par les cours d'ALS au collégial (*ibid.*, 2001).

3.3. Synthèse

Le nouveau curriculum et l'APC ont représenté et représentent encore aujourd'hui, dans le réseau collégial, un lieu de tensions entre idées et opinions,

idéaux souhaités et réalités possibles, pratiques déclarées et pratiques réelles, objectifs visés et résultats atteints. À la lumière des paragraphes supra, il est plausible d'avancer que les enseignants du collégial expérimenteraient des tiraillements entre leurs représentations d'un enseignement efficace et les exigences de changement induites par la réforme de 1993. Cette distance entre les caractéristiques de l'enseignement au collégial et les changements proposés par la réforme a pu avoir comme corollaire que les enseignants ne se reconnaissaient pas dans ces prescriptions qui ne s'appuyaient ni n'intégraient leurs préoccupations ou les savoirs qu'ils avaient développés au fil des ans. Du point de vue spécifique de l'ALS, cela conduit à poser qu'une partie du problème de l'efficacité de l'enseignement réside peut-être dans ce que les enseignants pensent savoir ou savent effectivement.

Tout comme leurs collègues d'autres disciplines, la majorité des enseignants d'ALS du collégial n'ont pas été formés aux principes pédagogiques et didactiques de leur discipline et, en dépit des incitatifs en vue d'un perfectionnement formel en pédagogie, c'est principalement sur le tas que les professeurs de cégep ont développé leur compétence pédagogique (Inchauspé, 1992 ; Lauzon, 2001). Les itinéraires diversifiés des enseignants du collégial, et particulièrement en formation initiale, font apparaître des vides relativement importants quant aux savoirs sur et pour l'enseignement qui peuvent placer lesdits enseignants en situation de dépendance par rapport au manuel, aux instructions officielles. La capacité d'innovation et d'adaptation des enseignants aux besoins rencontrés ou aux demandes formulées pourrait aussi s'en trouver amoindrie.

Enseigner l'ALS au collégial correspond ainsi à un savoir expérientiel, appris directement en enseignant et plus souvent qu'autrement individuellement. Cependant, qu'il ait été formé ou non à la didactique de sa discipline, tout enseignant de L2 du

Québec²⁰, a tout de même été exposé, en tant qu'apprenant du moins, à différents modèles d'enseignants et d'enseignements qui ont pu laisser une *empreinte didactique* sur lui. Consciemment ou non, ces empreintes viendront, en plus du savoir issu de leur expérience professionnelle, teinter les choix et les décisions de l'enseignant d'ALS du collégial, car, comme le souligne Bailly (2004), le vécu d'apprenant, même ancien, peut toujours influencer les représentations de l'enseignant. De fait, l'historique même du réseau collégial ainsi que les pratiques courantes d'évaluation et d'embauche pourraient contribuer à la résistance au changement que d'aucuns affichent. Ainsi, le système de références que les enseignants d'ALS se sont forgé pourrait faire en sorte qu'ils perçoivent des dissonances entre leur contexte d'enseignement et le curriculum prescrit, préférant s'arrimer partiellement ou se distancier de certains principes véhiculés par le nouveau curriculum pour maintenir ce qu'ils se représentent ou croient être un enseignement efficace au collégial.

Comme souligné à la section 1, l'efficacité de l'enseignement est directement tributaire de l'enseignant. Premier lieu de rencontre du curriculum et de sa mise en œuvre, la planification correspond à une dimension cruciale de l'enseignement en ce qu'elle constitue le processus par lequel l'enseignant met en relation le curriculum, l'enseignement et l'apprentissage. Bref, l'enseignant du collégial ne peut être considéré comme un simple exécutant du curriculum : sa réflexion et ses décisions lors de la préparation de ses cours deviennent dès lors des éléments importants à étudier pour l'efficacité de l'enseignement de l'ALS au collégial.

20 Au Québec, province majoritairement francophone, les enseignants d'ALS, qu'ils soient d'origine anglophone, francophone ou autres, sont obligatoirement des apprenants de L2, la maîtrise du français étant nécessaire et pour travailler en enseignement, et du point de vue social, du moins à l'extérieur des grandes villes telles Montréal ou près de la frontière américaine, pour communiquer au quotidien.

4. ENTRE CURRICULUM ET ENSEIGNEMENT : DE LA PENSÉE À LA PRISE DE DÉCISION

Les travaux sur la planification confirment depuis de nombreuses années que la planification de l'enseignant influencera non seulement l'enseignement et son efficacité sur les apprentissages des étudiants (Balderrama et Díaz-Rico, 2006 ; Clark et Dunn, 1991 ; Gauthier et Desbiens, 1997 ; Hall et Smith, 2006 ; King, 2002 ; Li, Chen et Kulm, 2009 ; Little, 2003 ; Roy, 1991 ; Shawer, Gilmore et Banks-Joseph, 2008 ; Tochon, 1989) mais aussi la motivation de ces derniers (King, 2002 ; Shawer, Gilmore et Banks-Joseph, 2008). Un enseignement de qualité va de pair avec une bonne et solide planification (Wilén, Ishler, Hutchinson et Kindsvatter, 2000), ce qui signifie des cours bien planifiés, bien organisés et bien présentés (Wood et Miederhoff, 1988). En termes de résultats, les étudiants dont les enseignants planifient leurs enseignements quotidiennement présentent de meilleurs taux de réussite scolaire (Brophy et Good, 1986). S'intéressant aux propos d'enseignants de mathématiques par rapport à la planification, Li, Chen et Kulm (2009) rapportent que les six participants à la recherche considèrent que la planification est un élément très important et utile de leur tâche, deux d'entre eux allant même jusqu'à affirmer qu'en l'absence de préparation et de planification l'enseignement ne peut être efficace. Les propos de près de 500 directions d'écoles secondaires vont également en ce sens, pointant les habiletés de planification comme une des deux raisons principales à la base de l'(in)efficacité de l'enseignant (Torff et Sessions, 2005, 2009).

La recherche demeure encore toutefois peu précise quant à l'utilisation du curriculum par les enseignants et quant aux fondements des processus sous-tendant la logique de leurs décisions (Castro Superfine, 2008) ; il en va de même en ce qui a trait aux modalités de transformation du curriculum opérées par les enseignants de L2 (Wette, 2009). En outre, la planification n'est pratiquement pas étudiée en enseignement supérieur (Stark, 2000), la très grande majorité des travaux sur cet objet étant

conduits à l'ordre élémentaire (Wilén, Ishler, Hutchinson et Kindsvatter, 2000) qu'importe la discipline enseignée. Par exemple, en ce qui a trait à la didactique des langues secondes et étrangères, Raby rapporte, dans sa recension de 2002, que la majorité des travaux se concentrent sur l'apprentissage de la langue cible et sur l'impact des technologies de l'information et de la communication mettant, du coup, en évidence le manque d'études spécifiques sur l'intervention et les gestes professionnels de l'enseignant de L2. Si la compréhension de l'enseignement a progressé en s'intéressant aux outils utilisés ainsi qu'à l'apprenant et à l'action dans la classe, il semble qu'un malheureux corollaire de cette tendance fut de minimiser l'importance de la planification pour l'instauration d'une action enseignante efficace, notamment en L2 et au postsecondaire.

4.1. La planification en enseignement collégial

Au collégial, le profil des compétences (Laliberté et Dorais, 1999), les travaux du groupe Pôle de l'Est (1996) ainsi que les articles parus sur le sujet dans *Pédagogie Collégiale* confirment que la planification constitue une tâche professionnelle importante à cet ordre d'enseignement. De son côté, Chbat (2004) appuie cette idée en mettant en évidence l'importance qu'accordent les enseignants, nouveaux et expérimentés, à la planification de leurs cours notamment en terme de temps dédié à préparer du contenu et à trouver des façons de le rendre accessible. Si les uns planifient parce qu'ils sont au début de leur carrière, d'autres le font parce que « conscients de l'importance de leur travail et de sa perfectibilité constante » (Chbat, 2004, p. 138).

Un bon nombre d'enseignants du collégial rapporteraient toutefois des difficultés relativement à la planification (Grégoire, Turcotte et Dessureault, 1985 ; Lauzon, 2001 ; Pratte, 2001). Dans une recherche réalisée auprès de 51 conseillers pédagogiques, Pratte (2001) observe que tant les enseignants d'expérience que les

nouveaux consultent un conseiller pédagogique pour des raisons variées incluant la planification, l'élaboration de stratégies pédagogiques et la production de matériel didactique (Pratte, 2001). À partir de récits de pratique et d'entrevues semi-dirigées réalisés auprès de 19 enseignants du collégial, Lauzon (2001) trouve, pour sa part, que ceux-ci ont acquis des savoirs professionnels non-négligeables en ce qui a trait à l'interprétation et à l'adaptation des objectifs d'enseignement, aux stratégies pédagogiques et à l'utilisation de savoirs ou techniques d'enseignement. Pourtant, et alors que la planification de l'enseignement devrait être le moment privilégié pour réfléchir à la nature des tâches ainsi qu'aux moyens et aux outils les plus adéquats pour faire apprendre, les enseignants du collégial abordent la plupart du temps la planification en se questionnant sur la liste de contenus ou sur les concepts à enseigner (Bilodeau, de Ladurantaye et Martel, 2007). De fait, même s'ils s'engagent dans des activités de planification, les enseignants du collégial (*ibid.*, 2007) tout comme ceux de L2 (Senior, 2006) ne s'astreindraient pas à l'exercice d'une planification détaillée, se contentant plutôt d'une liste d'éléments à couvrir ou à avoir en tête, sous forme d'idées générales, concernant ce qu'ils devraient enseigner durant leur cours (Riff et Durand, 1993 ; Senior, 2006).

Dans la réalité, les enseignants accorderaient beaucoup de temps à penser leurs planifications, mais peu à les écrire (Ball, Knobloch et Hoop, 2007). D'ailleurs, de l'aveu même des enseignants, ceux-ci ne planifieraient pas de la même façon lorsqu'ils planifient pour eux-mêmes ou pour un suppléant ; ce qu'ils considèrent acceptable pour eux-mêmes en termes de plan de leçon ne correspond pas nécessairement à un plan de leçon acceptable pour un suppléant (*ibid.*, 2007). Il faut dès lors comprendre que la planification réfléchie et la planification écrite ne correspondent pas, ni en ce qui concerne leur complexité ni en ce qui concerne l'exhaustivité de leur contenu, et que ce n'est pas parce qu'ils ne s'astreignent pas à l'écriture d'un plan de leçon détaillé que les enseignants ne planifient pas. Si enseigner au collégial se décrit comme une tâche multidimensionnelle, complexe et exigeante (Barbeau, 2002 ; CSE,

2000 ; Pratte, 2002), il apparaît rapidement contre-intuitif de croire qu'un enseignement efficace puisse se construire à l'aulne de simples pense-bêtes ou de listes d'éléments ou concepts à couvrir, sans attention aucune aux stratégies ou moyens. En fait, dire que l'absence de traces écrites signifie l'absence de préparation ou de planification correspondrait à assimiler l'activité cognitive de planification à son expression écrite alors que rien ne démontre qu'un enseignant qui n'a pas ou peu de traces écrites ne planifie pas. Rien, non plus, ne confirme ou n'a été répertorié à l'effet que les enseignants d'expérience qui planifient à l'écrit et de façon plus détaillée soient plus efficaces que leurs collègues qui écrivent moins (Hall et Smith, 2006).

Comprise comme un processus de construction anticipatrice, la planification repose sur l'activité réflexive de l'enseignant. Connaître les idées développées lors de la planification de l'enseignement et les raisons à la source de celles-ci s'avère fort utile pour mieux comprendre l'efficacité de l'enseignement. La question qui se pose maintenant est celle de l'étayage de la réflexion de l'enseignant lors de sa planification pour transposer le curriculum formel en curriculum réel et favoriser la réussite de l'apprentissage.

4.2. Formes, structures et images de planification

Les travaux sur la planification indiquent que peu d'enseignants utiliseraient les modèles, tels les modèles de Tyler, de Popham, de MacDonald ou de Hunter, pour planifier leurs cours (Zahorik, 1975). Contrairement à ces modèles, la planification réelle des enseignants correspondrait plutôt à un processus de décision stratégique, non linéaire et complexe (Charlier, 1989), ce que confirment d'ailleurs les travaux réalisés auprès d'enseignants d'expérience (Hall et Smith, 2006). Housner et Griffey (1985) suggèrent l'existence d'une structure imagée qui jouerait un rôle important lors de la planification, ce que soutiendrait, selon eux, la tendance générale observée

chez les enseignants expérimentés à décrire leurs choix de planification en termes spatiaux ou visuels.

Étudiant les plans de leçon de six enseignants de mathématiques du primaire provenant de six écoles différentes, Li, Chen et Kulm (2009) trouvent que les plans de leçon produits par ces enseignants démontrent des similarités en termes de caractéristiques et d'éléments généraux mais qu'ils diffèrent sur le plan des détails et des spécificités. Les similitudes trouvées peuvent s'expliquer en partie par le modèle de plan de leçon utilisé ou du fait d'un curriculum commun et ce, même lorsque les enseignants utilisent des ressources et manuels de base différents (*ibid.*, 2009). D'une part, les décisions des enseignants d'ALS eu égard au curriculum peuvent varier de façon significative (Woods, 1991). D'autre part, les variations entre le réel et le prescrit sont, somme toute, normales car liées à la part d'autonomie des enseignants (Perrenoud, 1993). Pour cela, nous croyons plausible d'avancer qu'une heuristique commune sous-tend et structure le processus de décision pré-action de l'enseignant d'ALS du collégial lorsqu'il planifie pour un cours qu'il veut efficace.

Dans le but de circonscrire et de comprendre le processus de prise de décision pré-action, les travaux portant sur la planification et la prise de décision de l'enseignant ont eu recours à plusieurs types d'instruments et de méthodologies variés dont l'entrevue sur les choix de planification ou après l'intervention, la planification à voix haute, la simulation, la co-planification entre collègues, l'analyse des traces de planification (par exemple, le plan de leçon) et des documents utilisés, etc. Ces techniques n'ont cependant pas réussi à mettre à jour, tant dans sa complexité que sa circularité, l'*image spatiale* de la structure de prise de décision de l'enseignant. À cet effet, la technique des cartes cognitives rendrait possible, selon nous, la représentation heuristique, dynamique et circulaire de la planification ainsi que l'accès à l'image mentale et aux liens unissant les variables et éléments pris en considération. Les cartes cognitives comme instrument méthodologique demeurent

cependant nettement sous-utilisées dans les travaux sur la planification des enseignants. En effet, si un certain nombre de ces études se sont intéressées aux étudiants en formation des maîtres, nous n'avons, à ce jour, recensé que deux études recourant à cet outil pour décrire le processus et la logique de planification de l'enseignant, soit celle de DeLong, Winter et Yackel (2005) en enseignement des mathématiques à l'université et celle d'Udvari-Solner (1996), qui compare la planification d'étudiants en formation des maîtres à la planification d'enseignants débutants.

S'intéresser à l'efficacité de l'enseignement des L2 au postsecondaire nous conduit vers une meilleure compréhension de la pensée de l'enseignant et, par conséquent, de sa mise à jour. Que sait-on de la pensée de planification ? Comment et par quoi s'exprime-t-elle ? C'est ce à quoi nous nous intéressons maintenant.

4.3. Entre planification et curriculum : la pensée enseignante

Les résumés de la documentation scientifique faits par Gauthier et Desbiens (1997), Balderrama et Díaz-Rico (2006) et Roy (1991) convergent : la planification exerce une influence positive sur l'apprentissage des étudiants et elle est essentielle pour l'efficacité de l'enseignement. C'est donc, en partie du moins, par l'intermédiaire de sa planification que l'enseignant pourra améliorer la qualité des apprentissages de ses étudiants. Les décisions prises lors de la planification s'appuient essentiellement sur les valeurs, les croyances et les représentations que se font les enseignants des objets de la planification (Shavelson et Stern, 1990 ; Tochon, 1993). Toutes disciplines confondues, les conceptions entretenues à l'égard de la discipline enseignée influencent les choix des enseignants (Pajares, 1992). De fait, il s'agit d'un constat à l'effet que la pensée et les croyances des enseignants jouent « un rôle important dans les décisions qu'ils prennent et dans les comportements qu'ils

adoptent » (Charlier, 1989, p. 46) ainsi que dans les expériences d'apprentissage que les étudiants vivent (Senior, 2006 ; Woods, 1991).

À la lumière de l'analyse et de l'argumentation réalisées par Pajares (1992) sur la nature des croyances, il se dégage que les croyances correspondent à des présomptions irréfutables, à des vérités de l'individu ou, en d'autres termes, à un déjà-là conceptuel qui agit comme un modèle explicatif propre à la personne. Il s'agit d'entités immuables, peu malléables ou peu dynamiques (Nespor, 1987), plutôt stables et continues dans le temps, et peu sensibles à l'argumentation et à la persuasion. Comme le rapporte Wette (2009), tant les travaux en éducation (p. ex. : Calderhead, 1996 ; Connelly et Clandinin, 1988 ; Eraut, 1994 ; Hiebert, Gallimore et Stigler, 2002) que ceux réalisés en linguistique appliquée (p. ex. : Bailey, 1996 ; Breen Hird, Milton, Oliver et Thwaite, 2001 ; Burns, 1992 ; Gathbonton, 1999 ; Katz, 1996 ; Smith, 1996 ; Woods, 1996) révèlent que les croyances des enseignants à l'égard de la discipline enseignée déterminent et orientent leurs pratiques de classe (Lotter, Harwood et Bonner, 2007 ; Stark, 2000). Les croyances des enseignants « play a major role in defining teaching tasks and organizing the knowledge and information relevant to those tasks » (Nespor 1987, p. 324). Dans une étude sur l'utilisation des stratégies d'enseignement par des enseignants de sciences, Lotter, Harwood et Bonner (2007) trouvent que les conceptions guident le choix et l'adoption de pratiques reliées à une méthode d'enseignement. Woods (1991), se penchant sur le processus de prise de décision de huit enseignants de L2 provenant de quatre établissements universitaires différents, note que les décisions prises par ces derniers reflètent leur interprétation des tâches, du matériel et des objectifs, décisions elles-mêmes soumises à l'influence des croyances de ces enseignants. Au collégial, les représentations de l'enseignement véhiculées par les enseignants d'histoire orienteraient le déroulement des rencontres en classe (Bélanger, 2005). S'intéressant à plus d'une centaine d'enseignants d'ALS du primaire, du secondaire et aux adultes, Senior (2006) souligne de plus que les enseignants d'ALS obtiennent habituellement de bons résultats lorsqu'ils croient

fortement dans l'efficacité et la pertinence de ce qu'ils font ou choisissent de faire. Formées par plusieurs années d'expérience comme apprenant, les croyances par rapport à l'enseignement seraient particulièrement difficiles à changer (Pajares, 1992).

Le rôle des croyances et leur influence sur la prise de décision de l'enseignant ont été dernièrement remis en question. Kane, Sandretto et Heath (2002), dans une revue critique d'une cinquantaine d'écrits sur les croyances et les pratiques d'enseignants d'université, concluent à l'insuffisance de résultats probants pour soutenir l'hypothèse d'une relation entre les croyances des enseignants et les pratiques d'enseignement plus spécifiques ou contextualisées. Hativa, Barak et Simhi (2001) arrivent aux mêmes résultats après avoir interviewé quatre enseignants d'université exemplaires : il n'existe pas, selon eux, de relation claire entre les croyances de ces enseignants et leurs pratiques d'enseignement. Les travaux de McAlpine et Weston (2000), de McAlpine, Weston, Beauchamp, Wiseman et Beauchamp (1999), de Eley (2006) ainsi que ceux de Li, Chen et Kulm (2009) ne soutiennent pas non plus l'idée que les conceptions de l'enseignement jouent un rôle fonctionnel dans des contextes de décisions spécifiques. S'intéressant à 29 enseignants universitaires issus de champs tout aussi différents que variés, Eley (2006) trouve que les enseignants s'en tiennent au contexte immédiat, au sujet à l'étude et aux réactions ou comportements que les étudiants pourraient avoir face à l'enseignement proposé. Enfin, étudiant la pensée enseignante à l'œuvre derrière le développement des plans de leçon dans le contexte de l'enseignement des mathématiques en Chine, Li, Chen et Kulm (2009) rapportent que les principales préoccupations des enseignants portent sur le contenu, le processus, l'apprentissage et les caractéristiques des étudiants, retenant au passage l'influence majeure du manuel scolaire ; ils ne relèvent cependant rien en ce qui a trait à l'influence des croyances. En fait, les travaux sur les conceptions des enseignants suggèrent que nous n'avons actuellement pas d'indices concluants à l'effet que celles-ci influent, du moins directement, sur les actions et les choix d'enseignement spécifiques (Eley, 2006).

Selon Woods (1991, 1996), les expériences et la connaissance du milieu de l'enseignant d'ALS influencent le processus de décision de ce dernier. À l'appui, Ball, Knobloch et Hoop (2007) confirment, après une étude auprès de 31 enseignants, que des éléments contextuels et personnels influencent le processus de planification. En outre, les orientations institutionnelles vis-à-vis de ce qui est important influencent grandement l'enseignant de L2 relativement à ce qu'il doit enseigner et comment il doit le faire (Savignon, 2002). S'appuyant sur plusieurs études sur le sujet, Borg (1998) retient que les réalités sociales, psychologiques et environnementales de l'école et de la classe façonnent et définissent les pratiques de l'enseignant d'ALS. Ces réalités incluent les parents, la direction, les exigences organisationnelles, le milieu scolaire, la société, le curriculum, les politiques éducatives, les collègues et les ressources disponibles, et chacune de ces réalités peut faciliter ou inhiber l'expression des croyances de l'enseignant de L2 (Borg, 2003). Barcelos and Kalaja (2003) proposent, quant à eux, que les croyances sont un concept socialement construit, changeable, contextuellement situé et issu de l'expérience. Pour nous cependant, ces propositions s'éloignent du constat général de la « grande difficulté à faire évoluer les croyances des enseignants » rapporté par Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (s. d., p. 2) dans leur revue critique de la littérature anglo-saxonne. Pour nous, étudier la réflexion pédagogicodidactique de l'enseignant du point de vue des croyances évaluerait ainsi l'aspect social et situé de l'enseignement, comme si la prise de décision de l'enseignant ne procédait pas du contexte professionnel et des valeurs qui y sont véhiculées. À la fois plus consensuel et malléable que le concept de croyance, le concept de représentation professionnelle (RP) nous semble dès lors davantage approprié pour éclairer le processus de prise de décision en enseignement.

4.4. Représentations professionnelles

Les choix professionnels à l'origine des comportements et des pratiques de l'enseignant se composent à la fois d'un aspect individuel et d'un aspect collectif

(Bataille, Blin, Jacquet-Mias et Piaser, 1997 ; Blin, 1997). Dans la foulée des travaux sur la pensée de l'enseignant, les représentations professionnelles (RP) constituent des notions centrales pour l'étude de situations professionnelles entre les individus, les groupes et les institutions, entre les idées et les faits ou entre les discours et les pratiques (Frayse, 2006, p. 244). Issues des « déterminismes historiques, symboliques et sociaux auxquels est soumis le groupe » (Frayse, 2000, p. 656), les RP sont mises en œuvre et spécifiées par le contexte, les objets professionnels, et les acteurs professionnels (Blin, 1997). Les professionnels structureraient ainsi leur univers de travail selon un nombre restreint de dimensions partagées, des différences considérables pouvant toutefois exister dans l'importance que chacun accorde à chacune desdites dimensions (Clémence et Lorenzi-Cioldi, 1996). Les RP orientent les choix professionnels des enseignants (Bataille, Blin, Jacquet-Mias et Piaser, 1997 ; Blin, 1997). Elles assurent un certain degré de conformité et d'accord entre les membres d'un même groupe tout en permettant l'expression et la cohabitation de variations dans les façons de faire. Comparativement aux croyances, les RP permettraient de mieux concevoir et comprendre, par exemple, les degrés variables d'adhésion aux prescriptions officielles observées chez les enseignants du collégial.

Les actions et les comportements des enseignants sont directement liés à leurs croyances, leurs perceptions et leurs motivations. Très peu nombreux, les travaux sur les représentations des enseignants du collégial laissent entrevoir que les représentations entretenues par ceux-ci ne favoriseraient pas nécessairement l'engagement et l'adhésion dans le sens du changement souhaité. Ainsi, Robitaille (1998) décrit un système de relations entre collègues enseignants du collégial plein de contraintes, ne favorisant pas la communication et empreint d'une image idéalisée du passé. De son côté, Geoffroy (2003) montre une distance entre les principes et éléments véhiculés par le nouveau curriculum et l'interprétation qu'en feraient en général les enseignants du collégial, alors que Bélanger (2005) constate un maintien de l'enseignement magistro-centré qui ne correspond pas aux types de pratiques en

adéquation avec un curriculum APC. Du point de vue psychosocial, la logique de la pratique procède de et subit l'influence directe des représentations que l'enseignant entretient à l'égard de sa profession. Comme la résistance au changement pourrait s'expliquer par les représentations des enseignants (Richards, Gallo et Renandya, 2001), il se pourrait que l'enseignant d'ALS du collégial se soit forgé, au cours des ans, des représentations de l'efficacité qui puissent l'amener à mettre en cause l'APC.

4.5. Synthèse

Les travaux sur la planification confirment l'importance des choix et des décisions pré-action de l'enseignant sur l'efficacité de l'enseignement. De façon très concise, des cours bien planifiés mènent à un enseignement plus efficace, d'où les résultats rapportés à l'effet de meilleurs apprentissages et d'une plus grande réussite de la part des apprenants dans les écrits sur le sujet. Si les structurants de la planification et les éléments révélateurs d'une planification efficace sont bien connus, la recherche demeure encore peu précise quant au raisonnement et aux processus qui sous-tendent la prise de décision pré-action des enseignants (Castro Superfine, 2008). Ceci serait particulièrement vrai en ce qui a trait à la planification, à la transformation et à l'utilisation que font du curriculum les enseignants du post-secondaire (Stark, 2000) et ceux de L2 (Wette, 2009).

Les plans de leçon des enseignants présentent des similarités en ce qui concerne les éléments généraux et les étapes privilégiées qui les constituent ; ils diffèrent cependant en termes de détails et de spécificités qui y apparaissent (Li, Chen et Kulm, 2009). Les similitudes retrouvées dans les planifications de différents enseignants peuvent s'expliquer par la similitude des outils utilisés (format de plan de cours, manuels de base, ...), par un curriculum commun (Li, Chen et Kulm, 2009) et par le fait d'éléments pédagogiques et didactiques partagés par les enseignants en

général. Elles peuvent aussi être le fait de connaissances partagées sur le milieu, les savoirs enseignés, la clientèle, les types d'activités et les pratiques d'évaluation (Fillon, 2001). Par ailleurs, la présence d'éléments spécifiques distincts reflète des prises de position et des variations personnelles eu égard, notamment, au curriculum (Woods, 1991). La présence simultanée d'éléments généraux similaires et d'éléments spécifiques distincts invite à poser l'existence d'une heuristique de planification commune sous-jacente au processus de décision pré-action des enseignants. Questionnés au sujet de leur planification, les enseignants expérimentés décriraient en général leurs choix de planification en termes spatiaux ou visuels (Housner et Griffey, 1985), comme une structure imagée circulaire, globale et fonctionnelle dans laquelle se retrouvent les informations nécessaires à la planification. La question qui se pose relativement à l'efficacité de l'enseignement est celle de l'étayage de cette structure imagée qui sous-tend la planification. Puisque les croyances des enseignants jouent « un rôle important dans les décisions qu'ils prennent et dans les comportements qu'ils adoptent » (Charlier, 1989, p. 46), il apparaît plausible de penser que cette structure imagée repose, elle-même, sur les croyances des enseignants. La relation entre les croyances des enseignants et leurs pratiques d'enseignement semble toutefois plus nébuleuse dès que l'on parle de pratiques spécifiques ou contextualisées (Hativa, Barak et Simhi, 2001 ; Kane, Sandretto et Heath, 2002). Contrairement au concept de croyances qui se veut plus profondément ancré et plutôt stable, peu sensible à l'argumentation et à la persuasion, le concept de RP permet d'allier collectif et individuel et de concevoir que l'enseignant peut s'adapter aux changements – par exemple, une réforme – tout en maintenant stabilité et cohérence sur le plan de l'identité et des choix professionnels. Pour ces raisons, le concept de RP se prête davantage à l'objet de notre recherche.

5. PROBLÈME

Plusieurs sources et facteurs différents influent et peuvent expliquer l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L2 en contexte scolaire. L'enseignement-apprentissage d'une L2 en contexte scolaire unilingue repose d'autant plus sur l'enseignant et l'utilisation que ce dernier fait des ressources dont il dispose que l'accès à la L2 en dehors de la classe est souvent difficile. Ceci nous a amené, près de 20 ans après l'implantation de l'importante réforme de 1993, à nous intéresser au contexte particulier de l'enseignement de l'ALS au collégial alors que le curriculum imposé et l'approche d'enseignement qui le sous-tend, l'APC, ne semblent toujours pas avoir donné les résultats escomptés.

D'une part, s'intéresser à une intervention efficace en enseignement des L2 exige de s'intéresser à ce qui se passe dans la classe. En enseignement APC des L2, faire primer le contenu sur la pratique et les habiletés serait inefficace, le savoir sur la langue ne garantissant aucunement la possibilité de communiquer dans cette langue. Autrement dit, l'enseignement APC des L2 appelle des pratiques et des démarches pédagogiques adaptées. Or, les pratiques d'enseignement centrées sur la grammaire (CEEC, 2001), les techniques d'enseignement traditionnel (Chbat, 2004 ; de Ladurantaye, 2011) et les stratégies et pratiques pédagogiques (Deguire, 2007) auxquelles recourt l'enseignant d'ALS du collégial n'assureraient pas l'atteinte des résultats visés en ALS au collégial. Si l'efficacité se mesure à l'aulne des objectifs curriculaires prescrits, cet écart entre les pratiques enseignantes et les exigences du curriculum crée un espace de tensions qu'il convient de questionner et d'étudier, d'autant plus que les résultats attendus ne sembleraient pas au rendez-vous.

D'autre part, la relation entre planification et efficacité de l'enseignement est depuis longtemps confirmée. S'intéresser à l'efficacité de l'enseignement pose donc aussi de s'intéresser aux raisons qui guident les choix de l'enseignant lorsqu'il

interprète et traduit le curriculum prescrit. En ce qui nous concerne, cette importance de la planification met en exergue l'intérêt de mieux connaître la pensée de l'enseignant comme instigatrice de l'efficacité de l'enseignement et, par conséquent, de l'apprentissage de l'ALS au collégial. Embauché pour ses qualifications disciplinaires, l'enseignant d'ALS du collégial a développé au fil des ans des savoirs d'expérience de ce qui marche et de ce qui ne marche pas dans sa classe. Quels sont-ils ? Et pourquoi ceux-ci plutôt que ceux-là ?

Ces savoirs d'expérience sont une construction issue de l'expérience personnelle et de la cohabitation avec les autres enseignants du département et de l'organisation ; ils correspondent à et agissent comme des représentations professionnelles (RP). Du point de vue de la planification, les RP influencent et guident, consciemment ou non, la pensée et la prise de décision de l'enseignant. Du point de vue du changement, elles ont pu, selon le cas, faciliter, modifier ou inhiber les nouvelles pratiques proposées par l'APC. D'un point de vue comme de l'autre, mieux connaître les RP de l'enseignant d'ALS du collégial aidera à comprendre les enjeux de l'efficacité en enseignement de cette discipline. Puisqu'il existerait un lien entre les choix pré-action de l'enseignant, l'interprétation du curriculum et l'efficacité de l'enseignement, il importe de se pencher simultanément sur ces deux objets que sont les RP de l'efficacité et de l'APC, approche sous-jacente du curriculum du collégial.

C'est à une meilleure compréhension de la réflexion pré-action de l'enseignant d'ALS du collégial et des RP qu'il entretient vis-à-vis de l'efficacité et de l'APC que convie cette étude. Nous nous proposons à cet effet d'investiguer les pratiques de planification déclarées d'enseignants d'ALS du collégial afin de décrire, à la lumière des RP de l'efficacité et de l'APC, la logique sous-tendant leur processus de décision pré-action. La question de recherche s'énonce dès lors comme suit : « À quelle réflexion pédagogique didactique pré-action les enseignants d'ALS du collégial se réfèrent-ils ? »

6. PERTINENCE DE L'ÉTUDE

Sur le plan de la formation, il apparaît urgent de chercher à mieux connaître comment l'enseignant d'ALS du collégial pense et planifie l'enseignement de sa discipline et ce, pour au moins trois raisons. Premièrement, les nombreux départs à la retraite actuels et à venir (Pratte, 2001 ; Nault, Djédjé, Bélanger et Bouchard, 2010) invitent de façon pressante à l'identification et la codification du savoir développé en enseignement au collégial. Il y a quelques années encore les nouveaux enseignants étaient minoritaires dans les départements des différents établissements collégiaux ; la tendance semble aujourd'hui inversée et dans plusieurs départements le nombre de nouveaux enseignants dépasserait celui des enseignants d'expérience. Les savoirs professionnels développés par les enseignants du collégial au cours des ans relèvent du non-codifié et demeurent presque exclusivement pour ne pas dire totalement de l'ordre du personnel. Si on ne s'y intéresse pas maintenant, le renouvellement accéléré du corps professoral à cet ordre d'enseignement aura pour résultat la perte de savoirs qu'ont développés les enseignants. Par ricochet, le réseau se retrouvera dans une situation où il devra à nouveau recommencer à zéro, comme si rien n'avait été appris ou développé en termes d'enseignement au collégial. Cette absence de base de connaissances nuit à l'amélioration de la préparation de l'enseignement au collégial et à son efficacité au quotidien alors qu'elle interpelle directement la formation à l'enseignement et le développement professionnel à cet ordre d'enseignement. À cause du renouvellement important du personnel dans le réseau collégial ces années-ci (Lauzon, 2001 ; Nault, Djédjé, Bélanger et Bouchard, 2010), il existe un véritable risque de perdre une partie de l'expertise développée à ce jour.

Deuxièmement, l'implantation de l'APC aux autres ordres d'enseignement québécois confirme aussi que l'on s'intéresse de plus près aux savoirs professionnels développés au collégial dans cette approche. Ceci implique de choisir et d'assurer la continuité et la cohérence des apprentissages entre l'ordre secondaire et l'ordre

collégial. Ainsi, alors que le programme d'enseignement aux ordres primaire et secondaire privilégie l'oral (voir à cet effet le Programme de formation de l'école québécoise, 2001, 2003, 2007), l'enseignement de l'ALS au collégial semble être resté centré sur la grammaire et la précision de la langue.

Troisièmement, les formations universitaires en pédagogie paraissent inadéquates aux yeux d'enseignants du collégial les ayant suivies car étant, selon leurs dires, « avant tout conçue[s] pour les besoins de l'enseignement primaire et secondaire » (Centrale d'enseignement du Québec, s. d., p. 4). Si l'enseignant se révèle un acteur crucial de la réussite scolaire, il importe de le préparer à exercer ses fonctions professionnelles. Par ailleurs, comment offrir une formation adaptée aux personnes se destinant à l'enseignement de l'ALS au collégial alors qu'on en connaît très peu en ce qui concerne les pratiques qui y ont cours ? Aussi, bien que la recherche sur la pédagogie et l'enseignement au collégial se soit depuis développée²¹, il nous semble qu'il existerait toujours un manque de repères clairs en ce qui a trait aux connaissances de base en enseignement collégial (Pratte, 2001) et notamment en ce qui concerne l'enseignement de l'ALS. Il demeure d'intérêt de mieux connaître les particularités de l'enseignement au collégial parce que les activités de formation sont « d'autant mieux acceptées et réussies qu'elles sont perçues comme susceptibles de combler les écarts entre l'estimation par l'enseignant de ses savoirs, savoir-faire, aptitudes et ceux reconnus comme nécessaires » (Baillauquès, 2001, p. 52).

Du point de vue scientifique, l'étude proposée devient intéressante dans le champ de l'éducation vu la place de plus en plus grande accordée à la question du travail enseignant au post-secondaire et en ALS. D'une part, aborder la

21 Pour preuves du développement de la recherche au collégial, nous soulignons les nombreuses publications parues dans la revue *Pédagogie Collégiale*, les travaux réalisés par l'Association de la recherche au collégial et les différents projets de recherche subventionnés par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

question de la transposition curriculaire du point de vue des RP paraît nécessaire considérant que l'enseignement de l'ALS au collégial semble se heurter aux attentes des différents acteurs sociaux et économiques, à des clientèles étudiantes aux caractéristiques de plus en plus variées ainsi qu'aux exigences d'un curriculum imposé qui correspond peut-être difficilement à la complexité de la classe de L2. D'autre part, l'analyse des choix de planification peut être considérée comme une possibilité de mettre à jour la présence ou l'absence d'éléments qui pourraient, en partie, expliquer l'inadéquation des pratiques en enseignement des L2. En conséquence, mieux connaître les RP et la planification des enseignants contribuera à renseigner sur l'efficacité de l'enseignement de l'ALS au collégial, en contexte unilingue francophone. De plus, l'angle psychosocial s'avère très peu présent dans les travaux sur l'enseignement post-secondaire et plus précisément sur le collégial. Enfin, l'échec des réformes étant en partie imputable au manque de prise en considération de la mentalité et des motivations des enseignants qui doivent les mettre en œuvre (Fullan, 1994), l'intérêt d'identifier les RP des enseignants réside dans la possibilité de mettre à jour des contenus de représentations qui permettraient par la suite de déboucher sur des hypothèses quant aux éléments à la source des pratiques d'enseignement et à de possibles obstacles ou de possibles leviers pour l'implantation du changement en éducation.

Nous terminons en soulignant brièvement la pertinence de s'intéresser à cet objet d'étude sur les plans social et économique. Au plan social, la valeur accordée à la connaissance d'autres langues pour la réussite non seulement scolaire, mais aussi sociale s'apparente à une reconnaissance sociale ; nous devons, à cet effet, mieux comprendre les déterminants d'efficacité et les obstacles à l'enseignement et l'apprentissage des L2 en contexte scolaire. Au plan économique, l'investissement en termes humain et financier des deniers publics qui a accompagné la reconnaissance de l'ALS pour la réussite sociale et scolaire justifie l'intérêt de cette étude.

En lien avec ce qui précède, cette recherche contribuera à l'avancement des connaissances sur l'efficacité et les choix pédagogicodidactiques en enseignement de l'ALS au collégial. Plus précisément, et située dans le contexte de l'enseignement de l'ALS au collégial, nous espérons que la présente recherche puisse :

- renseigner sur les éléments considérés par les enseignants lors de la traduction du curriculum ;
- proposer aux enseignants, aux professionnels et aux acteurs de la formation initiale et continue de nouvelles références pour la formation et l'exercice de la profession ;
- renseigner et conscientiser les professionnels, les producteurs de matériel didactiques et les décideurs politiques et organisationnels au sujet des RP des enseignants ;
- partager les connaissances développées en planification de l'enseignement APC de l'ALS au collégial ;
- participer à l'explicitation du raisonnement et de la logique de prise de décision de l'enseignant ;
- promouvoir l'utilisation des cartes cognitives comme outils de recueil de l'expertise professionnelle.

7. LIENS AVEC LA THÉMATIQUE DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

La thématique du doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke s'articule à l'intersection des liens entre la recherche, la pratique et la formation, c'est-à-dire les rapports entre la recherche pour l'avancement des connaissances, la formation pour l'acquisition des savoirs et la pratique pour l'application de ces savoirs par les professionnels. Le programme de doctorat vise « à permettre à l'étudiant d'établir des liens organiques ou dynamiques entre la recherche, la formation et la pratique, d'en saisir l'application dans son domaine de recherche et de développer ses capacités d'intervention dans ce cadre » (Université de Sherbrooke, 2002, n. p.). La recherche proposée s'insère dans cette triple thématique notamment parce que :

- au plan de la recherche, elle vise à contribuer au développement des connaissances sur l'efficacité en enseignement des L2 par le biais de l'identification de constituants de la réflexion pédagogicodidactique et leur mise en lien avec les RP des enseignants ;
- au plan de la pratique, notre travail vise à éclairer l'enseignement collégial sur la place de la pensée des enseignants pour l'apprentissage des cégépiens, à éclairer les enseignants d'ALS quant la façon de concevoir et de planifier l'enseignement-apprentissage de leur discipline et à susciter, à une échelle limitée, l'analyse réflexive des participants sur leur rôle et leur pratique de planification.
- au plan de la formation, cette recherche aura des retombées à la fois individuelles et collectives. Sous l'angle individuel, elle permettra une prise de conscience des processus de planification en enseignement collégial. Sous l'angle collectif, elle permettra de fournir des outils aux personnes intéressées par la formation et le développement professionnel des enseignants du collégial. Elle permettra aussi de répondre à certains questionnements sur les obstacles possibles au changement de pratiques en enseignement de l'ALS du collégial.

DEUXIÈME CHAPITRE CADRE CONCEPTUEL

La préoccupation première qui a mené à cette recherche est celle de l'efficacité de l'enseignement des langues secondes (L2) en contexte scolaire et plus particulièrement celle de l'enseignement-apprentissage de l'anglais langue seconde (ALS) au collégial. D'une part, la présentation de la problématique a fait ressortir qu'enseigner l'ALS selon l'APC supposait des pratiques et des stratégies pédagogiques adaptées alors que celles présentement mises en place par l'enseignant du collégial ne permettaient pas d'atteindre les résultats escomptés. D'autre part, cette préoccupation a mené à poser que certains déterminismes historiques auraient eu comme effet la cristallisation des modèles pédagogiques et didactiques développés par les enseignants au fil des ans. Ceci nous a mené à poser la question de recherche suivante : « À quelle réflexion pédagogicodidactique pré-action les enseignants d'ALS du collégial se réfèrent-ils ? »

Les enseignants expérimentés ont acquis un mode de fonctionnement économique qui leur permettrait de réfléchir à la planification de l'enseignement-apprentissage sous forme d'images mentales anticipatrices (Riff et Durand, 1993) ou d'image(s) de leçon (Housner et Griffey, 1985). Cette image agirait comme un cadre de référence à partir duquel l'enseignant déciderait de la séquence d'enseignement et des dispositifs qu'il met en place pour faire apprendre. À la fois rationnel et intuitif, l'enseignant prend des décisions à partir d'une lecture des composantes factuelles de la situation d'enseignement-apprentissage (apprenant, curriculum, ressources du milieu) et de composantes perceptuelles (valeurs, croyances, représentations). Inspiré du triangle didactique classique, le modèle de l'intervention éducative de Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy (2002) fournit un cadre pour l'articulation des dimensions pédagogique (le rapport à l'étudiant/aux étudiants), didactique (le rapport au savoir/aux savoirs), représentationnelle (l'enseignant) et organisationnelle (le milieu, ses res-

sources) aux étapes de la pré-action, l'interaction et la réflexion post-action de la situation d'enseignement-apprentissage.

Ce deuxième chapitre présente le cadre conceptuel sur lequel s'appuiera notre recherche. Il reprend d'abord le concept d'efficacité en enseignement évoqué en début de problématique. Dans un premier temps, le modèle de l'intervention éducative (IE) de Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy (2002) y est discuté. Ce modèle permettra d'éclairer la prise de décision pré-action de l'enseignant sous des aspects pédagogique et didactique ainsi qu'organisationnel et représentationnel. Nous abordons, dans un deuxième temps, le concept de planification. Nous en précisons les axes didactique et pédagogique à la lumière des travaux sur l'efficacité en enseignement des langues secondes (L2) et des principes de l'enseignement par compétences (APC). Nous présentons ensuite le concept de RP comme guide de la réflexion pré-action de l'enseignant et, par conséquent, de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial. Les objectifs opératoires sont finalement énoncés.

1. DE L'EFFICACITÉ EN ENSEIGNEMENT

Comparativement à l'efficience qui s'évalue à la lumière des ressources engagées et des coûts de production, l'efficacité s'évalue sur la base des résultats obtenus vis-à-vis des résultats attendus (Demeuse, Matoul, Schillings et Denooz, 2005). Les pratiques d'enseignement seront qualifiées d'efficaces si elles ont un impact positif sur les résultats des étudiants (Marcel et Veyrac, 2012). Un bon nombre de définitions de l'efficacité en enseignement rejoignent cette idée de ratio entre les résultats obtenus et les résultats ciblés (voir à cet effet Anderson, 2004 ; Bressoux, 1994 ; Tupin, 2003). Ces définitions mettent en relief l'importance de l'action de l'enseignant et des cibles de formation pour l'étude de l'efficacité de l'enseignement.

En ce qui a trait au premier aspect, plusieurs recherches avancent que l'enseignant joue un rôle primordial dans la réussite des étudiants, soulignant avec force qu'il serait d'ailleurs le facteur ayant le plus d'influence sur l'apprentissage des étudiants (Gauthier et Desbiens, 1997 ; Nye, Konstantopoulos et Hedges, 2004). L'efficacité de l'enseignement s'explique notamment par les caractéristiques personnelles et professionnelles de l'enseignant (Bressoux, 2001 ; Feyant, 2011 ; Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss et Hachfeld, 2013) ainsi que par plusieurs éléments relevant directement de l'action de ce dernier comme le matériel utilisé (Kalyuga, 2007), les modalités de présentation (Corbalan *et al.*, 2008) et le déroulement de la classe (Carette, 2008).

En ce qui a trait au deuxième aspect, l'efficacité de l'enseignement s'évalue en fonction des objectifs prescrits visés. L'alignement curriculaire ou la cohérence entre curriculum prescrit, enseignement et évaluation des apprentissages constitue un principe fondamental en enseignement (Anderson, 2002 ; Biggs, 2001 ; Briggs, 2007 ; Guskey, 2003), voire le « [p]remier principe devant guider l'efficacité de l'enseignement » (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2006, p. 28). À cet égard aussi, l'efficacité de l'enseignement réside ultimement dans les choix et les pratiques des enseignants qui favorisent l'atteinte des objectifs visés pour les étudiants. Par conséquent, une planification qui mène à un dispositif d'enseignement et une évaluation de l'apprentissage alignés avec les objectifs visés augmentera l'efficacité de l'enseignement alors qu'un choix inadapté entraînera des perturbations dans les possibilités d'apprentissage.

2. LE MODÈLE DE L'INTERVENTION ÉDUCATIVE COMME FONDEMENT DE LA RÉFLEXION PRÉ-ACTION

L'intervention éducative (IE) est un construit théorique qui cherche à modéliser la pratique d'enseignement comme un tout systémique. Le modèle de l'IE décrit par Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi et Roy (2002) renvoie à une conception de l'ensei-

gnement comme acte de médiation, ce qui suppose, de la part de l'enseignant, de « mettre en œuvre les conditions jugées les plus propices à l'activation par l'étudiant du processus de médiation cognitive » (Lenoir *et al.*, 2002, p. 19, voir 1, ci-bas). Comme souligné par les auteurs, le processus d'apprentissage relève d'un rapport cognitif d'objectivation qui s'établit entre l'apprenant et l'objet par l'entremise de l'intervention de l'enseignant.

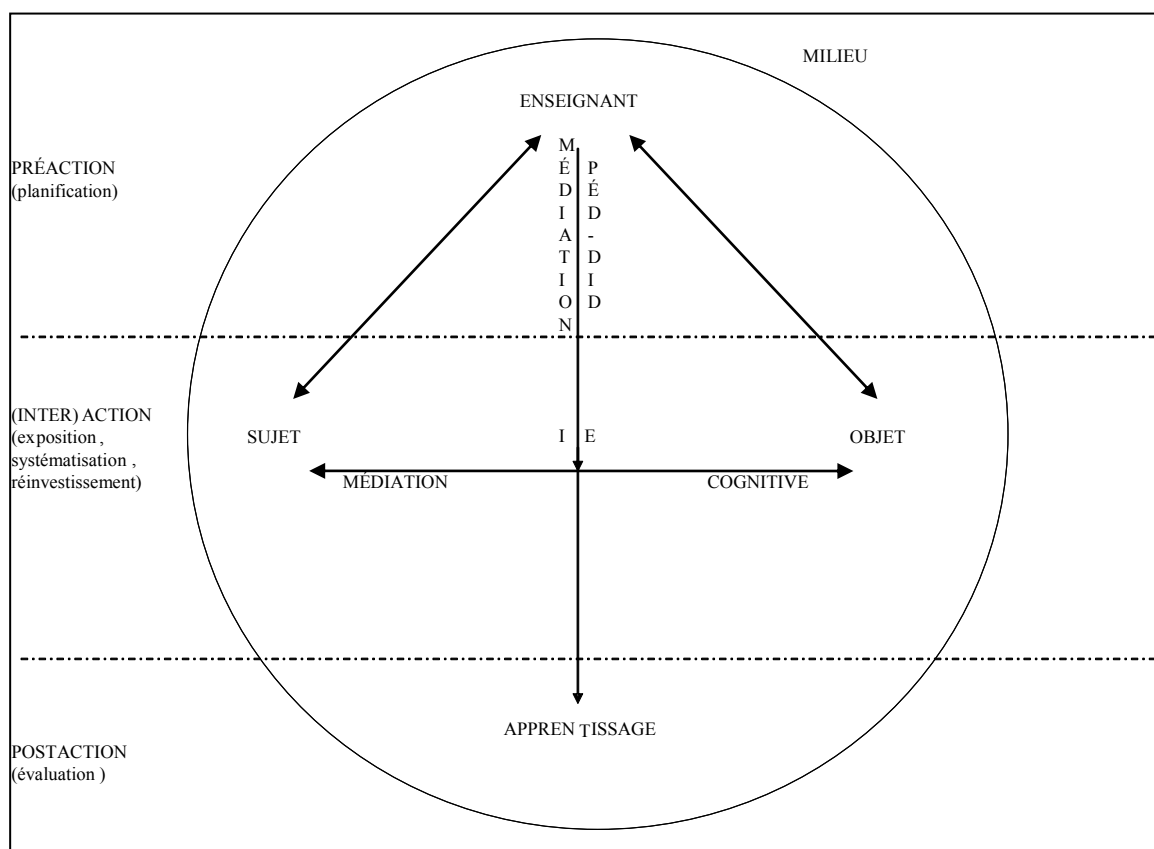


Figure 1 Schéma du modèle de l'intervention éducative de Lenoir *et al.* (2002).

Pour apprendre, l'étudiant doit nécessairement (inter)agir activement avec et sur l'objet d'apprentissage afin de trouver et de donner du sens à un contenu scolaire « préparé, régulé, facilité » par l'enseignant pour finalement accéder à un niveau de connaissance, d'habileté ou de compétence supérieur. Telle que décrite, l'IE met ainsi bien en évidence le rôle de médiateur de l'enseignant pour l'appropriation, par l'apprenant, des apprentissages ciblés et enseigner devient (re)construire l'objet

d'apprentissage et intervenir pour le rendre signifiant et accessible pour l'apprenant. Enseigner c'est donc mettre le savoir scolaire à la portée de l'étudiant et intervenir pour que ce dernier en arrive à donner un sens à ce savoir, savoir reconstruit par autrui (l'enseignant), vers la (com)préhension désirée, souhaitée.

Avec l'IE, la pratique éducative devient une interaction pratique et régulatrice des interrelations SOMA c'est-à-dire des liens entre Sujet apprenant (étudiant), Objet d'apprentissage (connaissances, savoir-être, habiletés, compétences, ...), Milieu (curriculaire, institutionnel, social, ...) et Agent (enseignant). L'IE s'interprète à la lumière de deux processus distinctifs : la médiation pédagogicodidactique et la médiation cognitive. La médiation cognitive lie le sujet apprenant à l'objet de savoir, montrant ainsi l'importance de l'activité de construction du savoir par l'apprenant. La médiation pédagogicodidactique sert d'intermédiaire pour stimuler, guider, faciliter l'apprentissage ; elle réfère à l'action/intervention de l'enseignant et agit directement sur le rapport apprenant-objet i.e. sur la médiation cognitive qu'il a instaurée avec l'objet. En lien avec notre intérêt de recherche qui se centre sur la planification, c'est à ce deuxième processus que nous nous intéressons maintenant.

Comme le terme le suggère, la médiation pédagogicodidactique prend à la fois en considération les dimensions psychopédagogiques (les aspects humains, relationnels, les besoins et les motivations de l'apprenant, ...) et didactiques (les aspects qui concernent la planification de l'enseignement, les méthodes et les pratiques de l'enseignement, ...) de la situation d'enseignement-apprentissage. C'est en tant que médiateur pédagogicodidactique que l'enseignant va choisir et « mettre en œuvre les conditions jugées les plus propices à l'activation par l'étudiant du processus de médiation cognitive » (Lenoir *et al.*, 2002, p. 19). L'enseignant devient un médiateur externe qui intervient pour réguler et déterminer la structure extérieure de la médiation cognitive ainsi que pour procurer du sens à l'objet et le rendre « désirable au sujet » (*Ibid.*, 2002) ou, en d'autres termes, motiver l'étudiant à agir sur son rapport à l'objet. Bref, comme

le résumant ces auteurs, la médiation cognitive lie le sujet à l'objet de savoir alors que la médiation pédagogicodidactique lie l'enseignant à la médiation cognitive.

La médiation pédagogicodidactique se réalise à partir de dispositifs de formation. Vandendorpe (1999) définit le dispositif de formation comme « [u]n environnement aménagé de manière à offrir à certaines actions ou certains événements des conditions de réalisation optimales » (p. 199). « Espace transitionnel chargé de potentialités sur le plan des apprentissages » (Lenoir *et al.*, 2002), le dispositif de formation est le moyen choisi et mis en œuvre pour réguler, soutenir et guider l'apprenant dans sa quête d'objectivation de l'objet d'apprentissage visé. « L'utilisation des dispositifs de formation dépend autant des conditions et procédures mises en œuvre par l'enseignant, des possibilités méthodologiques qu'il rend disponibles, que des stratégies auxquelles recourent les étudiants et des usages qu'ils font des conditions qui leur sont offertes. » (Lenoir *et al.*, 2002, p. 21). L'efficacité de la médiation pédagogicodidactique relèvera donc des choix réalisés en lien avec les conditions, procédures et possibilités identifiées en cohérence avec la pensée de l'enseignant.

Dans un premier temps, l'IE se comprend comme « une structure de rapports en tension entre les différentes dimensions qui la constituent, dont, tout particulièrement [...] une tension entre la dimension curriculaire et sa mise en œuvre dans la pratique et une tension entre les dimensions didactique et psychopédagogique » (Lenoir, 2009, p. 15). Du point de vue de la planification, le modèle de l'IE permet ainsi, à des fins de clarté d'expression et d'analyse, de distinguer les axes didactique et pédagogique sous-tendant la réflexion pré-action de l'enseignant.

Dans un deuxième temps, le modèle de l'IE réconcilie en une pensée unique les aspects pédagogique et didactique lors de la prise de décision finale de l'enseignant lorsqu'il planifie. En effet si, à certains moments du processus de réflexion, l'enseignant peut focaliser sur l'une ou l'autre de ces dimensions, elles se rencontrent voire

fusionnent en une seule lorsqu'émergent le design pédagogique, le dispositif ou les solutions retenues pour l'enseignement. Ceci correspond à notre conception à l'effet, qu'à un moment donné de l'étape de la pré-action, il existera une combinaison, voire une juxtaposition inévitable, de l'une et l'autre.

Dans un troisième temps, le concept de l'IE aide à comprendre la réflexion pré-action de l'enseignant à partir de ses représentations professionnelles, car même si elle est située, l'IE s'inscrit aussi dans un contexte historique (Lenoir, 2009). Prendre le modèle de l'IE comme fondement de l'étude de la réflexion pédagogique-didactique pré-action de l'enseignant assure ainsi une approche systémique des choix et décisions pré-action en identifiant l'enseignant comme acteur déterminant de la mise en œuvre du curriculum et de l'efficacité de l'enseignement ou, en d'autres mots, pour « la mise en place des conditions les plus adéquates possibles – compte tenu des caractéristiques des étudiants – pour favoriser la mise en œuvre par les étudiants de processus d'apprentissage appropriés leur permettant “d'accéder” au savoir » (Lenoir, 2009, p. 16).

Nous terminons cette section consacrée à l'IE en reprenant, à notre compte, le schéma de Lenoir *et al.* pour proposer une schématisation de la réflexion pédagogique-didactique et de la relation qu'elle entretient avec l'efficacité de l'enseignement (voir figure 2, page suivante). Notre schématisation de la réflexion pédagogique-didactique pré-action ci-dessus permet de voir que la planification de la médiation pédagogique-didactique se conçoit comme une réflexion qu'opère l'enseignant entre les axes pédagogique et didactique de la situation d'enseignement-apprentissage (section tramée en gris) en fonction de finalités prescrites et d'un milieu donné lorsqu'il prépare, représente, identifie et adapte le contenu à enseigner. L'issue de cette réflexion réside dans l'identification et la sélection du matériel, des tâches, des stratégies et des moyens retenus qui composeront le dispositif d'enseignement-apprentissage retenu pour l'interaction. Ces dispositifs servent de véhicules à la médiation de l'enseignant. Des cercles concentriques permettent de schématiser l'efficacité relative de divers dispositifs de formation (D_1 , D_2 , D_3 , ..., D_n) qui résultent en des niveaux d'appren-

tissage variés. L'apprentissage peut être directement réussi ou encore se réaliser par l'atteinte de niveaux d'objectivation successifs (S' , S'' , S''' , ..., S^n) qui rapprochent graduellement l'étudiant vers l'apprentissage scolaire souhaité (O' , O'' , O''' , ..., O^n). Ce faisant, la figure 2 met en évidence l'importance de la réflexion pédagogicodidactique pré-action pour l'élaboration des dispositifs d'enseignement-apprentissage vers la mise en œuvre de l'efficacité en enseignement.

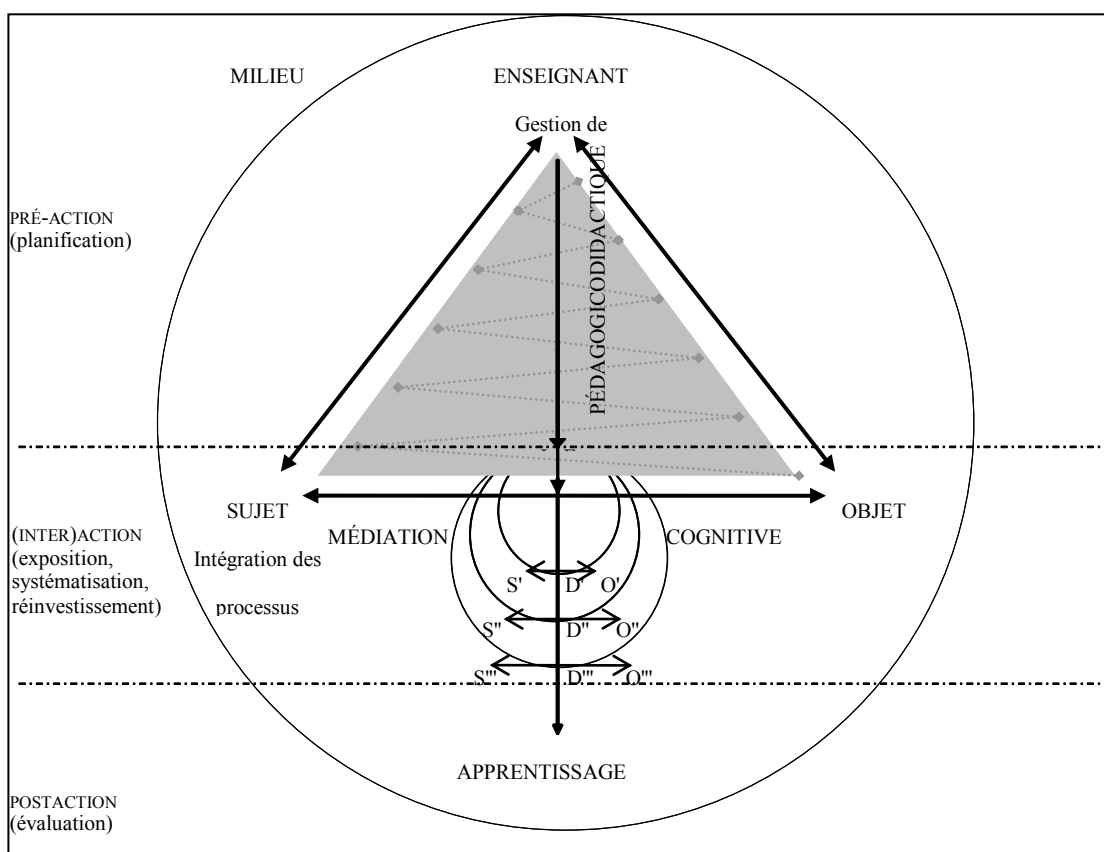


Figure 2 Schématisation de la réflexion pédagogicodidactique, inspirée du modèle de l'intervention éducative de Lenoir *et al.* (2002).

3. PLANIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT

Le terme planification s'utilise parfois pour désigner la programmation annuelle dans les établissements scolaires ; la planification s'entend aussi comme « l'activité d'anticipation de l'enseignant pendant la phase pré-active, c'est-à-dire une série de

processus grâce auxquels un individu se représente le futur, fait l'inventaire des fins et des moyens et construit un cadre anticipé susceptible de guider ses actions à venir » (Riff et Durant, 1993, p. 84). Sous l'angle du modèle de l'IE, l'enseignant qui planifie prend des décisions en fonction d'interactions anticipées qui tiennent compte à la fois du sujet apprenant (aspect pédagogique), de l'objet d'étude (aspect didactique), et du milieu (environnement éducatif), le tout en fonction d'une finalité (curriculum, apprentissage visé). Pédagogicodidactique, la planification s'insère dans un milieu donné, avec ses ressources (matérielles, audio-visuelles, technologiques, humaines, etc.). Planifier l'IE équivaut ainsi à anticiper pour décider, en tenant compte du milieu, des moyens ainsi que des conditions pédagogiques et didactiques qui permettront à l'enseignant de mieux intervenir pour favoriser la médiation cognitive de l'étudiant dans le sens de la (com)préhension du savoir prescrit. Nous référant aux attributs de l'IE décrits par Lenoir (2009), nous en déduisons que planifier l'IE est un processus :

- complexe, car il repose sur un ensemble de dimensions enchevêtrées qui influent sur la pratique ;
- situé, car s'inscrivant dans un contexte social, historique et spatial donné ;
- constitué d'une structure de rapports en tension entre les dimensions didactique et psychopédagogique ;
- finalisé du fait que l'enseignant agit en fonction d'une finalité déterminée par le curriculum ;
- sous-tendu par l'action intentionnelle de l'enseignant, dirigée vers la réussite scolaire de l'étudiant, mais aussi marquée par les visées personnelles de cet enseignant ;
- essentiellement pédagogicodidactique, car faisant fondamentalement appel à la fois aux dimensions psychopédagogiques (rapport aux étudiants) et didactiques (rapport au savoir/aux savoirs/de savoirs), afin de mettre en œuvre les conditions jugées les plus propices à l'activation par l'étudiant du processus de médiation cognitive.

D'une part, la planification correspond à un processus à la fois rationnel et intuitif car marquée d'intentionnalités issues à la fois du factuel (p. ex. prescriptions ministérielles, caractéristiques des apprenants, ressources du milieu, etc.) et du représentationnel (p. ex. les visées personnelles, valeurs, perceptions, etc.). D'autre part, et à cause de ses multiples attributs, nous considérons que la réflexion pré-action

de l'enseignant ne pourra se révéler uniquement pédagogicodidactique en tout temps, tout comme elle ne pourra être uniquement pédagogique ou didactique, du moins, pas en tout temps. Ainsi, à certains moments de la planification, l'enseignant pourrait orienter davantage, sinon exclusivement, sa réflexion sur la dimension pédagogique de la situation d'enseignement anticipée alors qu'à certains autres son attention se focaliserait davantage sur la dimension didactique. Ces dimensions se réconcilieront, voire fusionneront en une seule, la pédagogicodidactique, durant le processus de transformation du contenu lors de l'arrêt de la prise de décision pré-action préalable ou lors de la mise en œuvre. À cet effet, la figure 2 (p. 91) permet de voir que la planification de l'IE se construit à l'intersection de quatre axes : 1) le pédagogique, qui comprend les attributs de l'apprenant (motivation, intérêt, aptitude, ...) et les facilitateurs de l'apprentissage (qualité des interactions, gestion des comportements, ...); 2) le didactique, qui se réfère à l'objet d'apprentissage (curriculum scolaire, objectifs d'apprentissage, savoirs à enseigner, ...), 3) le milieu (ou l'organisationnel), entendu ici au sens des ressources (matériel, disponibilité, temps et horaires, ...) et 4) l'enseignant (ou le représentationnel), qui structure et organise l'IE à partir de ses décisions et de ses attributs²². La description de ces axes contribuera à la compréhension de la planification de l'IE.

Les sections 3.1 et 3.2 précisent l'axe pédagogique et l'axe didactique en fonction des caractéristiques de l'enseignement d'une L2. Le milieu se présentant à l'enseignant comme une donnée, nous préciseront l'axe organisationnel lors de la discussion sur les composantes de la planification (section 3.3). L'axe représentationnel sera traité plus à fond avec la composante *enseignant* et à la section 4 sur les représentations professionnelles.

²² L'idée n'est pas ici d'aborder le controversé sujet de la personnalité de l'enseignant; nous référerons plutôt à des variables comme l'engagement envers l'étudiant ou la profession (Berlin, 2005), la capacité à utiliser des techniques de communication, etc. Certes, le style de l'enseignant demeure une variable importante de la situation d'enseignement-apprentissage. Même si d'aucuns peuvent arguer, et nous serons d'accord avec eux, que le style de l'enseignant influencera les décisions et la planification de l'enseignant, le style d'enseignant nous apparaît davantage influencer le comportement lors de la phase active de l'enseignement i.e. en classe, lors de l'enseignement entendu dans son sens quotidien.

3.1. L'axe pédagogique

Selon le cadre de l'IE, les dimensions pédagogiques réfèrent au rapport aux étudiants/à l'étudiant, au relationnel (Lenoir, 2009, p. 22). Il s'agit des aspects de la situation d'enseignement-apprentissage liés au relationnel ainsi qu'à l'affect et aux caractéristiques psychologiques de l'apprenant en milieu scolaire. Mettre en place les conditions pédagogiques c'est ainsi prendre en considération les aspects relationnels, les particularités du milieu d'enseignement, la dynamique et les comportements de classe ainsi que les besoins réels de l'apprenant. Tenir compte du sujet suppose aussi, du point de vue pédagogique, de prendre en compte les dimensions affectives de l'apprentissage tels la motivation, l'intérêt, l'attitude, la tolérance à l'ambiguïté, la capacité à oser (voir à cet effet Brown, 2000 ; CelceMurcia, 2001 ; Gardner et Lambert, 1972 ; Lightbown et Spada, 1998, 2003) en apprentissage des L2. L'axe pédagogique rejoint sur ce point les travaux sur le savoir professionnel des enseignants qui identifient la connaissance des stratégies d'enseignement ainsi que la connaissance et la compréhension des difficultés ou facilitateurs de l'apprentissage comme éléments du savoir pédagogique (Shulman, 1987). Le savoir pédagogique inclut les conceptions des apprenants, leur historique, les caractéristiques liées à l'âge et autres caractéristiques que les apprenants apportent avec eux en classe (*ibid.*, 1987).

De façon générale, il ressort des travaux sur la planification (Gauthier et Desbiens, 1997) et de ceux sur l'efficacité en enseignement (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2006) que les éléments pédagogiques pris en considération par l'enseignant lors de la planification de l'enseignement efficace ont trait aux aspects suivants :

- Les besoins des étudiants – il s'agit plus spécifiquement des dimensions affectives (p. ex. l'attitude, la motivation, l'intérêt, ...) liées à l'apprentissage ; les intérêts, le niveau et les capacités des étudiants sont pris en considération lors du choix des travaux et des activités ;
- La pertinence des objectifs – non seulement doivent-ils correspondre aux apprentissages identifiés pour le cours, les objectifs ciblés doivent aussi être pertinents au sens où ceux-ci doivent motiver les étudiants et trouver une justification aux yeux de ces derniers ;

- Le climat facilitant l'apprentissage – le nombre et la qualité des contacts et des relations enseignant-étudiant(s) et étudiant-étudiant ; la gestion des comportements, qui se fait dans le respect et dans le but d'éviter les perturbations et de maintenir une atmosphère ordonnée, facilitatrice d'apprentissage ; dépister chez les étudiants les problèmes et les difficultés qui ont des répercussions sur leur apprentissage ;
- Le temps alloué à la matière et à son appropriation – optimiser le temps de classe consacré à l'apprentissage, c'est-à-dire minimiser les pertes de temps et maximiser le temps consacré aux apprentissages ; donner assez de temps aux étudiants pour leur permettre de comprendre, d'assimiler, de renforcer et/ou la réfléchir sur la matière enseignée ; offrir plusieurs possibilités d'apprentissage ;
- L'accessibilité et bonne préparation physique (attractiveness) du matériel – l'équipement et les ressources matérielles en soutien à l'enseignement sont en ordre, le matériel utilisé pour l'enseignement et les activités d'apprentissage sont attrayants, clairs et d'un niveau de difficulté adéquat pour le niveau des étudiants ;
- Les alternatives en cas de contretemps – l'enseignant prépare ou garde en réserve des scénarii ou des activités qui serviront à compléter ou suppléer aux activités de classe prévues si nécessaire ;
- Les initiatives visant à susciter la motivation des étudiants.

De façon concise, nous dirons que l'axe pédagogique de l'IE lie l'enseignant et l'étudiant. Relève du premier la mise en place d'éléments relationnels (besoin des étudiants, climat de la classe, gestion des comportements, ...) et de certains éléments du milieu (temps, matériel, local de classe, ...) qui faciliteront l'apprentissage des étudiants.

3.2. L'axe didactique en enseignement par compétences des langues secondes

Prenant appui sur le modèle de l'IE, la dimension didactique se réfère au « rapport aux savoirs à enseigner à propos de l'apprentissage, aux processus d'enseignement spécifiques aux différentes matières scolaires » (Lenoir, 2009, p. 14). L'axe didactique aborde l'aspect des contenus, de leur organisation et de leur progression et se différencie ainsi de l'axe pédagogique par le rôle central qu'il accorde aux contenus disciplinaires ; il est aussi étroitement lié à la psychologie du développement cognitif. La compétence didactique de l'enseignant se réfèrera, par conséquent, à la capacité de

transmettre la démarche épistémologique de la discipline enseignée et repose, par conséquent, sur l'aptitude à communiquer la discipline dans le but d'amener l'étudiant à en maîtriser l'objet et la démarche, à s'en approprier les fondements. Mettre en place les conditions didactiques, c'est prendre en considération le processus de la gestion de l'information, c'est s'intéresser au concept *d'apprendre quelque chose*, aux modalités de transformation du savoir à enseigner en savoir enseigné. La didactique en L2 réside dans la recherche et la création des conditions favorables à la construction par l'étudiant de connaissances et d'habiletés acceptables en référence à un objet d'enseignement, la langue cible, pour le développement de la compétence à communiquer chez l'apprenant. Tout comme l'axe pédagogique, l'axe didactique met ainsi en évidence l'importance de l'enseignant comme médiateur entre l'étudiant et le savoir.

3.2.1. De la notion de compétence en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial

Comme plusieurs notions et concepts, le terme de *compétence* a connu une évolution au fil du temps. Aujourd'hui encore, le terme *compétence* s'utilise tour à tour dans le sens de *capacité*, de *savoir*, de *savoir-agir* ou de *disposition à agir* et demeure polysémique. En contexte scolaire, la compétence réfèrera, par exemple, à la « [m]aîtrise des savoirs et des savoir-faire qui permettent d'effectuer les tâches scolaires dans une discipline donnée et qui constituent le niveau d'expertise de chacun » (Nunziati, 1990) ou encore à « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006 p. 22). Le collégial s'appropriera le concept de compétence par le biais des travaux d'un groupe de travail composé de conseillers pédagogiques et d'enseignants du collégial ainsi que de spécialistes d'universités ou de collèges en définissant la compétence comme une :

cible de formation centrée sur le développement de la capacité de l'étudiant, de façon autonome, d'identifier et de résoudre efficacement des problèmes propres à une famille de situations sur la base de connais-

sances conceptuelles et procédurales, intégrées et pertinentes (Pôle de l'Est, 1996, p. 15).

Cette définition de la compétence met en relief le rôle de l'apprenant et la contextualisation des apprentissages, caractéristiques d'une pédagogie centrée sur l'apprentissage. La compétence s'y décrit à la fois comme la finalité de la pratique d'enseignement et comme un potentiel à développer. La compétence se manifeste par l'intermédiaire de comportements observables (identifier et de résoudre des problèmes) et peut, par conséquent, être évaluée. À cet effet, l'évaluation de la compétence mettra l'accent sur l'étudiant en action. La définition de la compétence adoptée au collégial souligne que différents types de connaissances sont mis à profit dans le développement d'une compétence. Ceci souligne à la fois le caractère intégrateur et combinatoire d'une compétence (Tardif, 2006). Dans le contexte spécifique de l'enseignement des L2, le terme *compétence* s'utilise de façon distincte à l'intérieur de deux modèles didactiques : 1) le modèle des *quatre compétences*, équivalent des *four skills* en anglais, et que nous traduirons, à l'instar de Beacco (2007), par modèle des *quatre savoir-faire* et 2) le modèle des compétences langagières.

3.2.1.1. Modèle des *quatre savoir-faire*

Sous sa forme la plus connue, le concept de compétence en enseignement des L2 se retrouvait déjà dans le modèle didactique des quatre compétences aussi nommé des *quatre habiletés linguistiques* ou des *quatre savoir-faire* (*parler, écrire, lire et écouter*) (Beacco, 2007). Ce modèle repose sur la distinction entre production (*écrire et parler*) et réception (*lire et écouter*). La distinction production/réception repose quant à elle sur le *medium* de la communication i.e. sur la distinction écrit/oral. Or, le *medium* représente en soi une caractéristique extérieure à la communication (*ibid.*, 2007). Résumant cet auteur, nous retenons que selon ce modèle

- *Parler* est compris comme *produire des paroles* [...et] ne comporte pas de caractérisation relative à l'interaction de locuteurs qui *parlent entre eux* [...] ou devant un auditoire ;
- *Lire* est [...] une activité de déchiffrement de signes graphiques et d'interprétation de mots qui fait passer au second plan des activités de compréhension des textes. Ce à quoi nous ajouterons que, même si des activités ou questions sur le texte permettent d'en évaluer la compréhension, cela ne permet pas d'avancer que la tâche de lecture proposée correspond à une tâche de communication.
- *Écrire* [...] englobe indistinctement toute activité de production d'énoncés graphiques, ce qui conduit à considérer que, par exemple, des réponses écrites à des exercices formels fermés constituent de l'écrit ;
- *Écouter* [... cette habileté] est traitée selon des procédures d'enseignement [...] qui ne font pas la distinction entre l'écoute dans l'interaction et l'écoute de discours suivis (sans interaction) (Beacco, 2007, p. 79).

À nouveau, le concept de compétence en enseignement des L2 se retrouvait déjà dans le modèle didactique dit des *quatre habiletés linguistiques*. Or, le risque est grand, avec ce modèle, de réduire l'enseignement-apprentissage de la langue cible au développement des quatre habiletés linguistiques qui la sous-tendent. En effet, ce modèle n'assure pas *de facto* l'intégration et la mobilisation desdites habiletés vers l'action, vers la compétence à communiquer dans la L2. Néanmoins, le modèle des quatre habiletés linguistiques demeure toujours répandu et « même vivace dans les représentations sociales » (*ibid.*, 2007) ; il occupe en outre une place importante dans le programme d'ALS au collégial.

3.2.1.2. Modèle des compétences langagières

Afin d'assurer un traitement communicatif de la langue, il faut s'intéresser à la compétence de communication. À l'origine, Chomsky (1969) parle de la compétence à communiquer comme d'un système intériorisé de la grammaire d'une langue qui facilite la compréhension et la production d'un nombre infini d'énoncés. Hymes (1972),

arguant que la définition chomskyenne est trop limitée, définit la compétence à communiquer comme un ensemble constitué de la connaissance des normes grammaticales (compétence linguistique) et de la maîtrise de leurs normes d'emploi (règles d'usage). À la suite des travaux de Hymes, la compétence de communication se déclinera en quatre compétences spécifiques : la compétence grammaticale, la compétence discursive, la compétence sociolinguistique et la compétence stratégique (Canale, 1983).

- La compétence grammaticale, aussi parfois nommée compétence linguistique ou organisationnelle, correspond à la connaissance du système de la langue [phonétique (les sons), lexique (le vocabulaire), grammaire (la phrase)] et de ses marques linguistiques (syntaxe) ;
- La compétence discursive, correspond à la connaissance et l'appropriation des différents types de discours (récit, lettre, poème,...) et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;
- La compétence sociolinguistique, correspond à la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la maîtrise des règles sociales pour une utilisation adéquate des énoncés en situation ;
- La compétence stratégique, correspond à l'ensemble des phénomènes de compensation et des stratégies de communication qui permettent de combler les ratés des échanges entre interlocuteurs ; la compétence stratégique ne peut se réaliser qu'au moment de l'actualisation des autres compétences.

En mettant ainsi l'accent sur l'interaction entre le contexte social, les règles d'usage de la langue (incluant la grammaire), le sens et la fonctionnalité, ce modèle de la compétence langagière assure à l'enseignement d'une L2 une visée pratique de communication. En contexte scolaire, la finalité de l'enseignement APC des L2 devient interactive, expérientielle, fonctionnelle et socioculturelle, mais limitée à certains contextes ou situations de communication.

Le contexte de globalisation et d'expansion de l'utilisation de l'anglais contemporain mène aujourd'hui certains chercheurs à parler de l'urgence de dépasser le modèle du locuteur natif comme cible de développement en enseignement des L2 et propose d'ajouter la compétence interculturelle comme composante de la compétence à communiquer (McKay, 2003). Avec ou sans cette dernière composante, il ressort que deux distinctions importantes entre les deux modèles de compétence en enseignement des L2 présentés ci-dessus résident dans l'intégration et dans le contexte d'interaction instauré (ou non). Ces deux modèles de la compétence langagière présentés ci-dessus permettront ainsi de mieux situer ou distinguer les représentations professionnelles – concept que nous aborderons à la section 4 – qu'entretiennent les enseignants d'ALS du collégial au regard de l'APC, notamment en ce qui a trait aux aspects d'interaction et d'intégration. Comme il s'agit de deux modèles d'enseignement par compétences, et outre les deux aspects soulignés, les principes didactiques qui les régissent demeurent communs. Nous les étudions ci-dessous.

L'enseignement APC d'une L2 prône la communication orale et vise le développement de la compétence communicative. Ceci renvoie à une conception de la langue comme véhicule des échanges de la vie courante, une langue pour agir et interagir, et non comme une langue d'accès au savoir. La langue se définit dès lors comme un moyen de communication ou comme un instrument d'interaction sociale. Par conséquent, enseigner l'ALS devient synonyme d'enseigner à communiquer en anglais. Si le degré d'intégration des habiletés langagières identifié à la section 3.2.1 supra distingue les modèles de compétence en enseignement des L2, un certain nombre de principes didactiques communs les sous-tend. L'axe didactique de l'IE se compose ainsi des « most regularly taught topics in one's subject area, the most useful forms of representation of those ideas, the most powerful analogies, illustrations, examples, explanations, and demonstrations » (Shulman, 1986, p. 9) et des principes d'enseignement de la discipline (p. ex. : du plus simple au plus complexe). En outre, essentiellement communicatif, l'enseignement APC des L2 s'éloigne des approches précédentes par quatre grands principes qui le sous-tendent : la contextualisation, l'authenticité, la centration sur l'étudiant et l'interaction (Bailly et Cohen, n. d. ; Brown, 2000, 2001).

3.2.1.3. Contextualisation

La contextualisation pose l'étude de la L2 dans des situations de communication réalistes qui tiennent compte des conventions du langage en contexte social tout en évitant l'enseignement explicite du vocabulaire et de la grammaire. Contextualiser, c'est introduire et enseigner les éléments de la langue cible dans un contexte significatif et réel plutôt que de simplement ou uniquement étudier des éléments isolés avec comme objectif l'application ou la simple manipulation de la langue ; c'est ainsi qu'il permet à l'étudiant d'établir des liens entre ses connaissances acquises préalablement et des informations nouvelles, dans ce cas-ci, par rapport à la L2. À cet effet, l'enseignement APC de la L2 se réalise au moyen de tâches langagières – ou « activité[s] cohérente[s] et organisée[s] [...], interactive[s] ou non, où il y a gestion du sens, lien avec le monde réel, objectif défini, et où le résultat pragmatique prime sur la performance langagière » (Narcy-Combes, 2006) – plutôt que d'instructions sur le système langagier. Les situations d'enseignement-apprentissage choisies se calquent à cet effet sur les types d'actions ou d'interactions rencontrées en milieu naturel et s'inspirent des problèmes de vie des étudiants. Les situations d'enseignement privilégieront, par exemple, des activités en petits groupes qui provoqueront des échanges imprévisibles.

Si, en enseignement des L2, contextualiser peut minimalement être aussi simple que de fournir un exemple d'une phrase dans laquelle s'utilise un nouveau mot, les activités de communication comme les jeux, les débats, les simulations, les jeux de rôle, la réalisation de tâches et les dramatisations constituent quant à elles des activités privilégiées pour la contextualisation. En effet, contextualiser l'enseignement par l'intermédiaire de ce type d'activités favorise en même temps la création d'interactions dans des situations qui se rapprochent de l'utilisation de la L2 en situations authentiques et, par conséquent, le recours à des documents authentiques.

3.2.1.4. Authenticité

Le concept d'authenticité constitue un concept majeur de l'APC. L'authenticité suppose que la

langue que l'on apprend, même en milieu scolaire, est bien plus qu'une longue liste de mots de vocabulaire isolés de leur contexte et de règles de grammaire abstraites à faire apprendre par coeur. Par langue authentique, nous entendons l'utilisation de phrases, c'est-à-dire de structures langagières signifiantes, en contexte réel. (Germain et Netten, 2006, p. 9)

Le milieu, les documents et la pédagogie se doivent d'être *authentiques*. L'authenticité signifie que l'enseignement APC repose sur le recours aux documents authentiques retrouvés dans le monde réel (articles de journaux, dépliants et annonces publicitaires, émissions de radio, vidéos, nouvelles et textes littéraires, formulaires, etc.). Cela signifie que le contexte de communication est naturel et que les documents (textes, documents sonores, visuels ou audiovisuels) utilisés en classe proviennent du monde extrascolaire et n'ont pas été fabriqués à des fins pédagogiques. Il s'agit donc de documents produits par un locuteur natif dans la L1 à l'intention de locuteurs natifs de la L1 et traités selon les intentions de l'auteur.

Un document authentique s'oppose ainsi à document didactique qui a été fabriqué à des fins pédagogiques et dont le contenu linguistique est dosé en fonction d'une progression ou répond à un objectif pédagogique précis. D'autres documents sont dits *didactisés* : il s'agit de documents authentiques adaptés ou remaniés à des fins pédagogiques. Pour l'enseignant, l'authenticité suppose le recours à l'emploi de supports authentiques, à une organisation du contenu linguistique au moyen de formes directement utilisables dans des échanges réels (*notions, fonctions, ...*) et à l'emploi de catégories compréhensibles par les apprenants qui reflètent leur expérience (*s'excuser, s'informer, remercier, ...*). En somme, les contenus à enseigner et la séquence d'ap-

prentissage se construisent, non plus en fonction de structures linguistiques à transmettre, mais en privilégiant les documents authentiques choisis en fonction des besoins langagiers des étudiants et en optant pour des activités d'apprentissage (simulations, résolutions de problème, débat, jeux de rôle, ...) qui mènent à des possibilités de communication réelle. C'est d'ailleurs de l'authenticité du sujet discuté ou de la tâche à réaliser – et non pas de l'étude de la langue pour la langue ou de l'intérêt porté à la structure de la langue cible – que naîtrait la motivation de l'étudiant à apprendre et à utiliser la langue cible.

3.2.1.5. Centration sur l'apprenant

La centration sur l'apprenant peut se définir comme « the perspective that couples a focus on individual learners [...] with a focus on learning » (McCombs et Whisler 1997, p. 9). Être centré sur l'apprenant, c'est allier à la fois la voix de l'étudiant et l'atteinte des standards (*ibid.*, 1997 ; Starnes et Paris, 2000). C'est ce double ancrage qui distingue un enseignement centré sur l'apprenant ; « [t]his dual focus then informs and drives the educational decision-making » (*ibid.*, 1997, p. 9). La centration sur l'apprenant suppose de penser l'enseignement à partir de la perspective de l'apprenant plutôt que de celle de l'enseignant c'est-à-dire en tenant compte, par exemple, des intérêts, des habiletés et capacités, du style cognitif, des besoins, de l'expérience et du bagage de l'apprenant, de son vécu quotidien et de ses spécificités culturelles, etc. (McCombs et Whisler 1997 ; Paris et Combs, 2006). Être centré sur l'apprenant de L2, c'est donc prendre en considération, au-delà des besoins langagiers, les connaissances langagières antérieures et autres, les caractéristiques cognitives (stratégies d'apprentissage, capacités à développer la compétence à communiquer, ...) et affectives (intérêt, motivation, ...) individuelles de l'apprenant de L2, caractéristiques qui, par ailleurs, peuvent différer d'un étudiant à l'autre.

Du point de vue de l'apprenant de L2, la centration signifie que l'étudiant sera appelé à jouer un rôle actif dans son apprentissage, de se responsabiliser vis-à-vis de

son apprentissage (Larsen-Freeman, 1986), lui seul pouvant assimiler et s'approprier la L2. Pour cela, il s'engage dans des interactions et des situations de communication où il mobilise ses connaissances et habiletés pour communiquer dans la L2. Du point de vue de l'enseignant, la centration sur l'apprenant suppose de connaître, soutenir, encourager et développer les capacités de l'apprenant vers l'accomplissement des apprentissages souhaités. Il s'agira donc de construire sur et à partir du savoir, des habiletés, des croyances et des attitudes des apprenants (Weimer, 2002) pour préparer l'exposition à la L2, d'initier et de proposer des expériences de communication et de faciliter le processus de communication entre les étudiants. En ce sens, la centration sur l'apprenant suppose une bonne connaissance des processus d'apprentissage (McCombs et Whisler, 1997).

3.2.1.6. Interaction

Communicative dans ses fondements, l'APC souscrit au principe d'apprentissage des langues procédant en spirale (avec des avancées et des retours sur des structures langagières déjà présentées) ou par progression cumulative (acquisition progressive avec rajout de structures les unes sur les autres). De façon générale, l'apprentissage d'une L2 se construit sur la base des manifestations du discours (Alvarez et Perron, 1995), ce qui suppose : 1) qu'il faut être exposé à la langue (Chomsky, 1969) ; 2) qu'il y ait interactions avec des locuteurs (Piaget, 1979) ; et 3) que l'information reçue (*input*) soit compréhensible (Krashen, 1987 ; Skehan, 1998). Contrairement à Krashen qui avance que l'*input* compréhensif est suffisant pour un output compréhensif, Skehan soutient que l'apprenant doit aussi produire, et plus spécifiquement à l'oral dans la L2 pour avoir un output compréhensif.

Agir pour apprendre une langue c'est entrer en interaction, car c'est dans la négociation de sens que se construisent les rudiments d'une langue et dans l'utilisation de celle-ci que s'acquièrent la précision et la fluidité d'expression et que pourra se développer la compétence à communiquer. Les activités d'enseignement-apprentissage

doivent ainsi engager l'étudiant dans des situations de communication et inclure le partage d'informations, la négociation de sens et l'interaction entre locuteurs. En enseignement APC des L2, les efforts à interagir et à communiquer seront ainsi encouragés dès le début de l'apprentissage de la langue cible.

3.2.2. Interlangue et ordre d'acquisition

L'interlangue et l'ordre d'acquisition de la langue constituent deux principes qui expliquent le développement d'une L2. Ces principes soutiennent tous deux l'orientation à tolérer l'erreur, caractéristique de l'enseignement APC des L2. L'interlangue décrit le bagage linguistique de transition ou les différents systèmes langagiers intermédiaires que développe l'apprenant dans sa quête vers la maîtrise de la langue cible. Il s'agit d'un processus systématique mais dynamique, qui évolue à mesure que l'étudiant revoit ses hypothèses au sujet de la L2. Par ailleurs, les travaux en linguistique ont déterminé un ordre d'acquisition naturelle de certaines structures du langage dont celle des morphèmes (voir à cet effet les travaux de Brown (1973), Krashen (1977) et Dulay et Burt (1973) sur l'ordre d'acquisition des morphèmes en anglais et ceux de Hernández Pina (1984) en espagnol). Ainsi, en anglais, qu'il s'agisse de l'apprentissage de l'anglais langue maternelle ou de l'anglais L2, l'apprenant de cette langue en maîtrisera certains avant de pouvoir en assimiler d'autres. Par exemple, l'acquisition du morphème²³ *-s* de la troisième personne du singulier au présent simple, comme dans *John likes music* ne pourra se faire qu'une fois maîtrisé le morphème *-ing*, comme dans *Anita is laughing*. Si les enseignants conçoivent l'APC selon la perspective communicative, l'objectif de communication aura préséance sur la précision et la justesse de la L2 et une certaine tolérance à l'erreur s'observera du moment que les besoins de communication sont satisfaits.

²³ Un morphème se définit comme étant la plus petite unité du langage qui porte une signification lexicale ou grammaticale.

Intégrant les caractéristiques de l'APC, le tableau 1 (page suivante) propose une synthèse des éléments qui composent les axes pédagogique et didactique pris en compte lors de la planification de l'IE en enseignement APC des L2. En résumé, nous dirons que, au collégial, apprendre à « communiquer dans la L2 [de façon simple ou avec une certaine aisance] dans la vie de tous les jours ou dans des domaines reliés au champ d'études » (voir p. 49), correspond à un processus développemental qui nécessite beaucoup de temps. Dans la classe d'ALS basée sur l'APC, les cégépiens interagiraient oralement ou à l'écrit, avec leurs pairs, à partir de matériel didactique réel, sur des sujets authentiques, ce qu'ils font dans la langue cible d'ailleurs ou en principe du moins, car l'utilisation de la langue maternelle est non souhaitable pour ne pas dire prohibée en enseignement APC de L2. Les sujets discutés et les tâches d'enseignement-apprentissage sont sélectionnés en fonction des besoins et des intérêts des étudiants, s'inspirant et se rapprochant des situations de la vraie vie. L'intérêt de l'enseignement APC ne porte pas sur la structure de la langue cible comme telle, mais bien sur la capacité à utiliser la langue cible pour communiquer, d'où une certaine tolérance à l'erreur. L'enseignement de la grammaire peut s'y faire, de façon inductive ou déductive, mais essentiellement par et pour la réalisation de tâches communicatives.

Même si la distinction entre pédagogie et didactique peut sembler d'un certain point de vue factice dans le sens où elles ne se distinguent pas toujours de façon si précise, les caractéristiques respectives des axes pédagogique et didactique de l'IE énumérées au tableau 1 aideront à qualifier et à analyser la réflexion pré-action de l'enseignant d'ALS. Ces axes permettront de qualifier le type de réflexion pré-action de l'enseignant sur un continuum allant de pédagogique à didactique, en passant par le pédagogicodidactique. Ces axes demandent cependant à être raffinés pour identifier et comparer les similitudes et les distinctions plus fines qui pourraient expliquer les différences de planification (p. ex. : Li, Chen et Kulm, 2009) inter-enseignants.

Tableau 1
Tableau synthèse des axes pédagogique et didactique en enseignement par compétences des langues secondes

Curriculum/Objectifs d'apprentissages prescrits	Axe pédagogique	Milieu/Ressources matérielles
	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensions affectives de l'apprentissage telles l'attitude, la motivation et l'intérêt, la tolérance à l'ambiguïté, la capacité à oser la L2, de l'apprenant - Besoins réels et immédiats de l'apprenant - Objets/sujets choisis en fonction des besoins et des intérêts des étudiants - Aspects relationnels - Climat d'apprentissage - Particularités du milieu d'enseignement - Temps alloué aux activités d'apprentissage 	
	Axe didactique	
	<ul style="list-style-type: none"> - Centration sur l'apprenant (suppose la prise en compte des besoins langagiers, des caractéristiques cognitives et des capacités à développer la compétence à communiquer de l'apprenant). - Authenticité (sujets, matériel, situations retrouvés dans la vraie vie) - Sens et signification (plutôt que la justesse et la précision de la langue) - Tolérance de l'erreur (peu ou prou d'intérêt porté à la structure de la langue) - Activités d'apprentissage (jeux de rôle, simulations, résolution de problèmes, débat,...) qui mènent à des possibilités de communication réelle. - Activités d'enseignement-apprentissage basées sur des tâches (favorisent la création de situations d'interaction plutôt que d'instructions sur le système langagier) - Communication et interaction - Contextualisation (utilisation de situations de communication réalistes qui tiennent compte des conventions du langage en contexte social) - Progression cumulative ou spiralaire (avec des avancées et des retours sur des structures déjà présentées). - Exposition à la langue et input compréhensible - Production de la langue et output compréhensible - Analogies, illustrations, exemples, explications, démonstrations 	

3.3. Les composantes de la planification

Un certain nombre d'invariants sont établis très tôt, dès le début de l'année, voire même en fonction d'un cours ou d'un groupe donné (Riff et Durand, 1993). Fillon (2001) identifie des invariants relativement aux savoirs enseignés, aux types d'activités, à la dynamique d'enseignement et à l'évaluation. Li, Chen et Kulm (2009) rapportent que, lorsqu'il planifie, l'enseignant s'intéresse au contenu, au processus d'apprentissage, aux caractéristiques des étudiants et au manuel scolaire. Les résultats de ces travaux rejoignent ceux de la recension de Shavelson et Stern (1981) : les éléments habituellement pris en considération lors de la planification de l'enseignement sont le contenu, l'apprenant, le matériel, les objectifs, les activités d'enseignement-apprentissage et le contexte. Doyle et Carter (1987) retiennent de leur synthèse sur les choix instructionnels des enseignants que quatre facteurs influencent le processus de sélection des moyens d'enseignement : 1) l'engagement de l'apprenant, 2) la disposition physique de la classe, 3) la complexité de l'activité, et 4) le temps disponible. En ce qui concerne spécifiquement l'enseignement de l'ALS, l'enseignement repose sur plusieurs variables et décisions qui ont trait au matériel, aux activités et aux méthodes (Tsui, 2003). Certaines variables dont l'apprenant, le plan de cours, le contexte et le savoir professionnel de l'enseignant apparaissent de façon évidente dans les planifications des enseignants de L2 (Wette, 2009). En outre, toute séquence d'enseignement en L2 dépend de choix à effectuer en regard d'objets incontournables qu'importe l'approche méthodologique utilisée (Beacco, 2007). Ces choix concernent :

1. les échantillons de langue (orale ou écrite), première phase du dispositif d'apprentissage pour l'exposition ou le premier contact physique avec la langue cible, une condition préalable tant à l'appropriation qu'à la motivation de l'étudiant ;
2. les démarches et les techniques d'accès au sens (p. ex. : définition, inférence, déduction, traduction, mémorisation, recours à l'image) destinées à rendre intelligibles et interprétables lesdits échantillons ;
3. les formes de systématisation qui permettent d'organiser l'acquisition des régularités de la L2 et de passer à l'automatisation des occurrences de la langue ;

4. les formes de réinvestissement, dans des contextes moins contraints, pour l'expérimentation et l'appropriation personnelle ;
5. les formes d'évaluation qui relient finalités, contenus et formes de l'évaluation.

Les travaux sur la planification identifiés ci-dessus soulignent la présence de divers éléments, certains plus spécifiques et certains plus généraux, que les enseignants prennent habituellement en considération lorsqu'ils planifient. Regroupés sous des dimensions plus générales, nous voyons que ces différents éléments de planification rejoignent ceux paraissant à notre schématisation de la réflexion pédagogicodidactique inspirée du modèle de l'IE de Lenoir *et al.* (2002) (voir la figure 2, p. 93). De façon à identifier la pensée de planification à laquelle se réfère l'enseignant d'ALS du collégial, nous retenons les cinq composantes de planification suivantes : 1) le curriculum (le contenu prescrit et les objectifs d'enseignement-apprentissage), 2) l'étudiant (avec tout son bagage comme apprenant et comme être humain), 3) le milieu (le contexte et les ressources), 4) le dispositif d'enseignement (qui inclut le matériel, les tâches et les stratégies d'enseignement) et 5) l'enseignant.

3.4. Synthèse

La présente section 3 nous a amené à opter pour des distinctions claires entre les axes pédagogique et didactique, du moins à l'origine de la réflexion pré-action. Ceci étant, c'est reconnaître que les frontières du pédagogique et du didactique se rencontrent et se chevauchent sinon lors de la réflexion pré-action, nécessairement lors de l'identification et la sélection du dispositif de formation qui sera retenu pour l'enseignement. À nouveau, il nous apparaît à la fois pertinent et efficace de distinguer les deux axes à partir des éléments qui les caractérisent pour fins de compréhension et d'analyse. En associant le cadre de l'IE aux composantes identifiées dans les travaux sur la planification, nous retenons les composantes suivantes pour étudier la réflexion pédagogicodidactique pré-action des enseignants d'ALS du collégial : 1) le

curriculum, 2) l'étudiant, 3) le milieu, 4) le dispositif d'enseignement et 5) l'enseignant. Nous avons suggéré (section 3, p. 94-95) que, lorsqu'il planifie, l'enseignant soupèse ces diverses composantes selon des critères pédagogiques, didactiques, organisationnels et représentationnels. Ce faisant, il s'appuie sur certaines régularités de la situation d'enseignement-apprentissage ; ces régularités prennent la forme d'une image mentale anticipatrice qui, de son côté, adopte une structure cyclique.

En tant que processus, la planification rend compte de la dynamique de la transformation du curriculum concomitante à une prise de décision ; en tant que produit, elle reflète la pensée pré-action de l'enseignant en contexte professionnel. La réflexion sous-jacente à la planification de l'enseignant relèverait d'un type de fonctionnement automatisé avantageux : une image structurée qui nécessite peu d'effort pour prendre en compte et agencer efficacement les constituantes de l'IE et transformer le savoir prescrit en savoir à enseigner. Cette image – tout comme la pensée qui précède la planification pré-action et l'intervention – n'est pas neutre : elle s'est bâtie à partir d'expériences comme enseignant et comme apprenant d'apprentissages académiques ou d'échanges plus ou moins formels avec les gens de la profession et de conceptions développées au fil du temps. En cohérence avec l'axe représentationnel de l'IE, expliquer la réflexion pédagogicodidactique pré-action de l'enseignant d'ALS du collégial ne saurait ainsi se faire sans l'étude des représentations de ce dernier. Le tableau 2 ci-dessous rapporte les attributs retenus pour cette étude.

Tableau 2
Tableau synthèse des attributs de la réflexion pédagogicodidactique pré-action

Caractéristiques	Composantes	Axes de prise de décision
Cyclique Rationnel/Intuitif	<ul style="list-style-type: none"> - Le curriculum - L'étudiant - Le milieu (contexte, ressources) - Le dispositif d'enseignement - L'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> - Pédagogique - Didactique - Organisationnel - Représentationnel

4. REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES

Dans le cadre de cette recherche, nous recourons au concept de représentation professionnelle (RP) comme source de savoir par laquelle l'enseignant filtre l'information nécessaire pour planifier la situation d'enseignement-apprentissage anticipée et décider du dispositif d'enseignement à mettre en œuvre. Comme nous le verrons plus loin, un changement ou une demande d'innovation peuvent résulter en des modifications ou même l'extinction de certaines des RP entretenues par les membres d'un groupe. La réforme de l'enseignement imposée au collégial en 1993 signifiait pour un bon nombre d'enseignants d'ALS un changement d'importance majeure, notamment en ce qui concernait les finalités et la façon d'enseigner leur discipline. Confrontés à des demandes de changement, les gens réagissent habituellement en fonction de ce qui est important pour eux et, à cet effet, leurs RP peuvent alors gêner, freiner ou même empêcher le changement. Les RP correspondent à des constructions mentales situées, propres à un sujet, qui s'élaborent par rapport à un objet professionnel (situé) en fonction de ses interactions avec l'environnement et ses collègues (frayage ou imprégnation sociale), de l'expérience personnelle (comme apprenant et enseignant) et de la connaissance du milieu duquel elles émergent.

Plusieurs études utilisent le terme de représentation dans le sens de celui de croyances, c'est-à-dire comme les idées et les conceptions que d'aucun entretient vis-à-vis un objet donné. Comme souligné dans le chapitre I (p. 73), nous privilégions le concept plus flexible et malléable de représentation à celui de croyances, plus rigide et moins susceptible de réagir à la persuasion et à l'influence du contexte. Le concept de représentation professionnelle (RP) s'insère dans la foulée des travaux sur les représentations sociales (Moscovici, 1961) qui, elles-mêmes, tirent leur origine des travaux sur la pensée collective de Durkheim. La distinction principale entre le concept de représentation sociale (RS) et celui de pensée collective réside dans le rapport à l'individu en termes de construction et d'adoption de la représentation.

Alors que la pensée collective est une production mentale sociale qui s'impose à l'individu et relève d'une sorte d'idéation collective, les RS relèvent de l'activité cognitive des groupes et des individus dans des contextes particuliers, c'est-à-dire qu'elles sont produites et s'élaborent, ne s'imposant ni aux groupes, ni aux individus. Dans la foulée des travaux sur les RS et s'inscrivant dans une approche psychosociale du travail, l'étude des RP permet, en combinant les composantes individuelles et sociales à l'origine du comportement, d'expliquer les pratiques professionnelles, de comprendre le comment et le pourquoi de l'action professionnelle (Blin, 1997). Cet encart nous amène à discuter de l'évolution du concept de RS pour ensuite préciser celui de RP.

4.1. Des représentations sociales aux représentations professionnelles

Formes de connaissance ou de principes générateurs de prises de position, les RS agissent comme des systèmes d'interprétation des événements et du monde et assurent la pertinence et la régularité des conduites en collectivité (Moscovici et Vignaux, 1994). Elles constituent de véritables éléments de référence à partir desquels se prennent les décisions (Abric, 1994 ; Doise, 1990) . L'élaboration des RS procède de constructions sociocognitives progressives. Sociales, les RS tirent leur origine des relations entre individus et leur environnement, à partir d'informations qui circulent dans la société ; cognitives, elles relèvent de l'individu qui, à partir de ses connaissances, traite l'information ou l'interprétation reçue par rapport à un objet donné (Vergès, 2001). Les RS favorisent la compréhension de la réalité, orientent les comportements quotidiens et guident le jugement et l'action. Bref, les RS assument des fonctions de savoir, d'identité, d'orientation et de justification (Abric, 1994).

Selon la théorie du noyau central d'Abric (1994), la structure des RS se compose d'un système de schèmes centraux – le noyau – lui-même entouré d'un autre

système – les schèmes périphériques. Éléments centraux et éléments périphériques confèrent toute sa signification à la représentation de l'objet. Les éléments centraux du noyau constituent les principes organisateurs de la RS ; à cet effet, ils structurent les cognitions relatives à l'objet de représentation. Les schèmes centraux du noyau expriment la normalité, le communément accepté ou reconnu. Lié à l'historique de la construction de la RS, le noyau définit et assure à la fois le consensus de la représentation. Les schèmes périphériques sont, quant à eux, plus souples, moins stables et qualifiés de conditionnels. Cette souplesse du système périphérique assure la gestion des contingences du quotidien, permet l'intégration de la diversité et l'adaptation à des contextes variés ainsi que l'expression et la cohabitation de différences individuelles (Frayse, 2000).

Les RS se caractérisent par des divergences individuelles tout en étant organisées autour d'un noyau collectivement partagé qui assure la cohésion. Les RS des uns ne sont donc pas nécessairement tout à fait identiques à celles des autres, même à l'intérieur d'un groupe d'appartenance spécifique. L'étude des RS permet d'identifier les connaissances partagées par les membres d'un groupe ainsi que de rendre compte de la manière dont les individus ou les groupes organisent les connaissances, les perceptions et les attitudes se rapportant à un objet de représentation donné. Contextualisé au milieu de travail, le concept de représentation professionnelle (RP) rejoint celui de RS sous plusieurs aspects dont sa structure, son fonctionnement et ses fonctions ; il s'en distingue par son aspect davantage contextualisé.

4.2. Des représentations professionnelles

Les RP sont des représentations sociales particulières car issues d'un contexte social spécifique, celui du travail et de la fonction exercée (Guimelli et Jacobi, 1990 ; Lorenzi-Cioldi, 1991). Pour Bataille, Blin, Mias et Piaser (1997),

Ni savoir scientifique, ni savoir de sens commun, [les RP] sont élaborées dans l'action et l'interaction professionnelles, qui les contextualisent, par des acteurs dont elles fondent les identités professionnelles correspondant à des groupes du champ professionnel considéré, en rapport avec des objets saillants pour eux dans ce champ (p. 63).

Les représentations professionnelles (RP) sont dites *contextualisées* car intimement liées au contexte de travail duquel elles émanent (Blin, 1997 ; Fraysse, 2000). Il s'agit de sources de savoir issues des « déterminismes historiques, symboliques et sociaux auxquels est soumis le groupe » (Frayse, 2000, p. 656). Par conséquent, leurs composantes se révèlent toujours en liens directs avec l'histoire du groupe professionnel et les connaissances que celui-ci partage sur les objets.

De par leur aspect *psychologique*, les RP se définissent par l'expérience et le vécu personnels de l'individu. En cela, une RP est dite individuelle. Des éléments spécifiques de l'objet de représentation s'élaborent, prennent place dans la structure cognitive du professionnel et en viennent à constituer une théorie implicite qui lui permet d'expliquer, d'évaluer, de s'ajuster et de réagir au contexte dans lequel il opère. De par leur aspect social, les RP correspondent à des reconstructions personnelles de la réalité qui émergent, notamment, des communications et échanges interpersonnels et professionnels entre collègues. Leur formation et leur évolution s'effectuent en lien avec les croyances, les valeurs et les savoirs dominants dans le groupe d'appartenance. D'un point de vue comme de l'autre, une RP s'apprend, se développe en lien avec l'historique, l'expérience et le vécu professionnels. Comparativement aux croyances (voir Nespor, 1987, dans ce document p. 73), les RP sont plus sensibles à la persuasion. Les formations de type guidé comme, par exemple, la formation initiale, les activités de formation continue, les lectures professionnelles, etc. pourront aussi avoir un effet sur le développement ou la transforma-

tion d'une RP. « [É]laborées dans l'action et l'interaction professionnelle » (Bataille, Blin, Mias et Piasser, 1997), les expériences professionnelles vécues par l'individu constitueront une modalité d'apprentissage des RP alors que, en contexte social, elle s'apprendra et se développera au contact des pairs, par socialisation.

Les RP se composent de « cognitions descriptives, évaluatives et prescriptives à propos d'objets significatifs et utiles à l'exercice de l'activité professionnelle » (Blin, 1997, p. 143) qui se forment, se structurent et se transforment à l'aulne de l'histoire et de l'appartenance au groupe. Elles agissent comme un cadre interprétatif qui permet : 1) la compréhension et l'organisation de sa réalité par le professionnel ; 2) la régulation des relations sociales et intergroupes (Doise, 1990 ; Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi, 1992) ou l'établissement de relations avec les autres personnes ou groupes de leur milieu de travail ; et 3) le jugement et l'évaluation (Abric, 1994 ; Moliner, 1995). En cela, les RP permettent au professionnel ou au groupe de professionnels de comprendre et d'organiser leur réalité professionnelle, d'établir des relations avec les autres personnes et/ou groupes de leur milieu de travail, de donner un sens à leurs conduites, de comprendre la réalité et de s'adapter au changement (voir le tableau 3 ci-après).

Tableau 3
Tableau synthèse des caractéristiques des représentations professionnelles

Fonctions	Qualités	Modalités d'apprentissage
Comprendre	Cognitive (structure mentale)	Action et expériences vicariantes
Guider les choix professionnels	Contextualisée	Formation
Orienter l'action	Collective/individuelle	Socialisation (frayage, imprégnation)
Préserver l'identité	Flexible/rigide	
S'adapter au changement	Adaptative/résistante	

Une RP se conçoit comme une source de savoir et une modalité de sens qui tire son origine de l'expérience personnelle et sociale en contexte professionnel (Blin, 1997) ainsi que comme un principe économique de référence pour décoder, interpréter et réagir aux situations et événements professionnels du quotidien. Véritables piliers de l'activité professionnelle, les RP contribuent à la fois à l'identité professionnelle et à l'orientation des pratiques (Blin, 1997). Résistantes aux influences extérieures à cause de leur noyau rigide, les RP protègent l'identité du groupe dans lequel elles circulent (Piasek, 2000, p. 1). Adaptatives, elles expliquent l'adaptation au changement à cause des éléments périphériques plus flexibles qui les composent (Abric, 1994). Au regard de la prise de décision et de la réflexion préaction, nous retenons que la structure à la fois rigide et flexible de la RP (noyau central et éléments périphériques) permet de concilier, la réalité de variations intra et inter-individuelles et celle de structurants communs à la communauté enseignante.

Tout comme les savoirs de l'enseignant peuvent soit promouvoir, soit entraver l'implantation du curriculum prescrit en contexte scolaire (Kim, 2007), le vécu et les théories personnelles (Argyris et Schön, 1976) ainsi que les représentations (Richards, Gallo et Renandya, 2001) peuvent agir comme facilitateurs ou comme obstacles à l'innovation et au changement. Un changement en contradiction avec les aspirations ou intérêts de l'individu et, par conséquent en contradiction avec ses RP, ne pourra être intégré qu'après un long processus. L'intégration du changement nécessite suffisamment de temps pour assurer la durabilité des pratiques qui en découlent (Roy et Fortier, 1998 ; Fullan, 1991). Assurer l'adaptation au changement et l'intégration de pratiques novatrices en éducation ne saurait, par conséquent, être chose aisée et immédiate.

4.3. Représentations professionnelles et changement

L'élaboration d'une connaissance de sens commun résulte souvent d'une modification des conditions de vie à l'intérieur d'un groupe, ces modifications menant à des changements dans les conceptions initiales de l'objet (Flament, 1994). Dans le même sens, l'environnement et les conditions de travail des professionnels sont, en partie du moins, redéfinis lorsqu'un événement, un changement ou une demande d'innovation se produisent. Au point de vue social, les impacts d'un événement doivent être perçus comme particulièrement engageants ou compromettants pour qu'on puisse observer des effets sensibles et notables sur les comportements, les attitudes et les représentations d'un groupe. Un événement mènera à l'adaptation de nouvelles pratiques en fonction de critères d'importance, de permanence et d'irréversibilité de l'événement à l'origine du changement.

Lorsqu'une situation est perçue comme réversible, c'est-à-dire comme temporaire ou exceptionnelle, les mécanismes de défense du système périphérique peuvent réussir à gérer la nouveauté et la différence. Les transformations concernent uniquement les éléments périphériques et le noyau central n'est pas mis en cause. La RP continue d'opérer et sa survie est ainsi assurée. Il arrive aussi que les pratiques nouvelles ne soient pas en contradiction totale avec une représentation existante. Cette représentation se transforme alors progressivement : les nouvelles pratiques activeront les schèmes de la représentation en question et les nouveaux schèmes s'intégreront peu à peu à ceux du noyau pour fusionner avec eux et constituer un nouveau noyau. Enfin, lorsqu'un événement ou un changement est perçu comme important, permanent et irréversible, les nouvelles pratiques adoptées remettront directement en cause les éléments centraux de la représentation touchée par ledit événement ou changement et mèneront à une transformation complète du noyau. Sans recours possible aux mécanismes de défense des éléments périphériques ni aux pratiques anciennes, une transformation du noyau s'opère et il en résulte une transfor-

mation complète de la RP. Bref, le type et le degré de modification d'une RP sont fonction des caractéristiques perçues de la demande de changement ou d'innovation perçue. En présence d'un objet ou d'un phénomène nouveau, les processus d'objectivation et d'ancrage entrent en action pour permettre aux gens de s'approprier et d'intégrer des objets, des phénomènes ou des savoirs complexes. L'objectivation et l'ancrage sont les deux processus essentiels par lesquels les RP émergent, fonctionnent et se transforment dans le temps. La figure 3 ci-dessous schématise comment une RP s'apprend et se développe sous l'influence du contexte duquel elle origine.

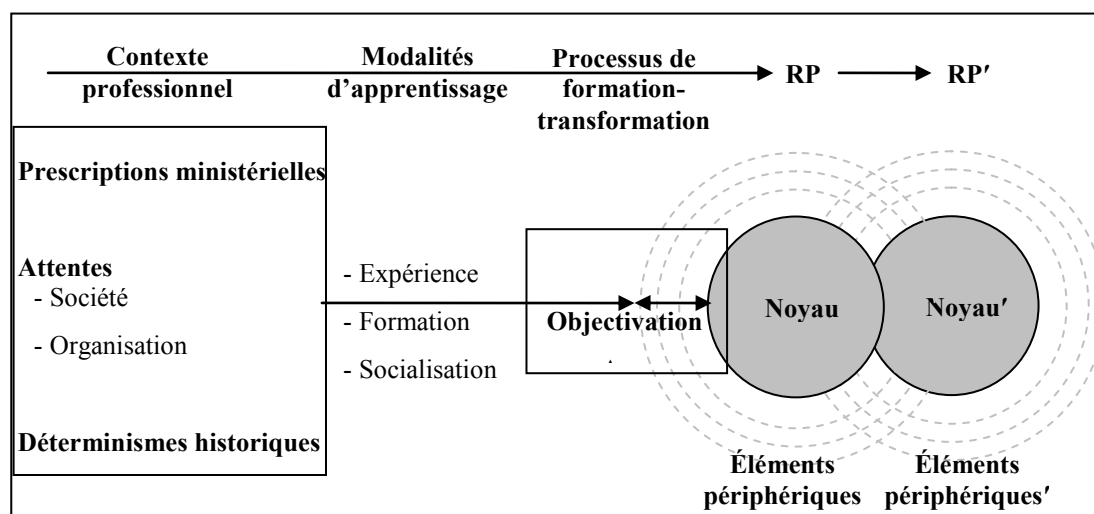


Figure 3 Schématisation de l'influence du contexte professionnel sur la (trans)formation d'une représentation professionnelle.

L'objectivation se décrit comme le processus par lequel les individus retiennent, de manière sélective, une partie de l'information qui circule dans leur milieu à propos d'un objet donné (Abrie, 1994). L'objectivation vise la création de consensus et de vérités partagées (Doise, 1992) ; elle aboutit à un agencement particulier des connaissances vis-à-vis du nouvel objet de représentation qui peut alors s'inscrire dans la logique interne du groupe. Une fois consensuelles, ces connaissances mènent à la formation du noyau (*ibid.*, 1992), un modèle figuratif (Abrie, 1994) simple, concret, imagé et cohérent avec la culture et les normes du groupe qui rend le nouvel

objet intelligible, manipulable et utilisable au quotidien. Tout comme pour l'objectivation, l'ancrage permet de transformer l'étrange en familier ; contrairement à celle-là, celui-ci intervient dans la transformation des représentations. L'ancrage « incorpore[...] ce qui est étrange (ou ce qui fait problème) en l'insérant dans un réseau de catégories et de significations préexistantes » (Jodelet, 1984 ; Moscovici, 1961), favorisant par le fait même l'introduction et l'incorporation de nouveaux éléments de savoir au savoir familier.

Du point de vue social, l'objectivation et l'ancrage sont des processus dans lesquels la communication et la production discursive interviennent (Moscovici, 1961). La communication et le discours sous-tendent de façon importante les différentes modalités d'apprentissage par lesquelles quelqu'un apprend à enseigner. À l'appui, « les enseignants jugent que c'est par la formation universitaire, [...] par la pratique, par l'expérience [et par] l'expérience des autres, des pairs, des collègues » qu'ils se sont développés professionnellement (Tardif, Raymond, Mukamurera et Lessard, 2001). Nous énumérons ici ces modalités avec l'intention unique de rendre plus complète notre schématisation de l'influence du contexte professionnel sur la (trans)formation d'une RP. Nous ne nous avançons pas plus avant sur ces modalités d'apprentissage des RP, cet aspect dépassant le cadre du présent travail.

À nouveau, la communication et la production discursive interviennent dans les processus liés à l'émergence, à l'adaptation et à la transformation des représentations (Moscovici, 1961). En analyse du travail, la parole constitue une source d'accès privilégiée pour l'étude du savoir et de l'agir professionnel réel ainsi que pour l'appréhension de leurs dimensions cachées (Plazaola Giger et Stroumza, 2007). Sur le plan opérationnel, ceci nous amène à considérer les énoncés auto-rapportés vis-à-vis des objets professionnels des points de vue individuel et collectif. Nous pourrions inférer les RP qu'entretiennent les enseignants d'ALS du collégial à partir de questions qui s'adressent directement au sujet participant (p. ex. : *Quels sont, pour vous,*

les conditions essentielles de... ? Quels éléments prenez-vous en considération... ?) et d'autres formulées de façon plus générale (p ex. : *À quoi reconnaît-on un professionnel de... ? Comment procède un professionnel pour... ?*). Or, aucun enseignant ne peut prétendre à une connaissance exhaustive des éléments et des événements inhérents à sa pratique. Ceci étant, les RP recueillies pour chacune des participantes ne correspondent pas à des représentations totales et globales, mais plutôt à des représentations partielles et partiales de l'objet étudié, telles qu'éprouvées à un moment donné. Par conséquent, différentes méthodes de cueillette des RP devraient faire émerger des aspects différents de ces mêmes représentations. Suivant Wilson, Shulman et Richert (1987) à l'effet que le répertoire représentationnel (traduction libre de *representational repertoire*) de l'enseignant se révèle dans ses choix de matériel et de stratégies, les RP devraient ainsi aussi se révéler dans les traces de réflexion pédagogique de l'enseignant.

4.4. Représentations professionnelles et efficacité en enseignement par compétences des langues secondes

La pensée de l'enseignant est au cœur de l'action enseignante : l'enseignant pense *avant*, *pendant* et *après* l'enseignement. Véritables outils de savoir au service de la pensée, les RP filtrent l'information et orientent les choix professionnels des enseignants (Blin, 1997 ; Bataille, Blin, Jacquet-Mias et Piasser, 1997). Lorsqu'il planifie, l'enseignant décide en fonction de ce qui fait du sens pour lui (Livingston et Borko, 1990). La réflexion pédagogique et la prise de décision pré-action ainsi que les RP qui y concourent ne sont donc ni neutres, ni identiques pour tous les enseignants. Aussi, ce que d'aucuns considèrent comme efficace peut rapidement devenir discutable pour d'autres. À cet effet, la définition que l'enseignant donne à l'efficacité de l'enseignement dans sa discipline et l'interprétation qu'il attribue à ce qu'il doit faire et comment le faire (curriculum et approche d'enseignement) influenceront sa réflexion et sa prise de décision pré-action et définiront l'efficacité de l'en-

seignement dans sa classe. Autrement dit et situé dans le contexte de l'enseignement au collégial, comprendre l'efficacité de l'enseignement de l'ALS suppose de connaître les RP de l'enseignant au regard de l'efficacité en enseignement de l'ALS et à l'APC, approche prônée pour l'enseignement de celle-ci.

À nouveau, les choix de planification de l'enseignant ne sont pas neutres : ils subissent l'influence des RP de l'enseignant. Les RP entretenues à l'égard de l'efficacité et de l'approche curriculaire prônée constituent à cet effet des sources d'influence non négligeables pour l'étude de l'efficacité en enseignement de l'ALS. L'efficacité se reflète dans la cohérence curriculaire, ce qui suppose de considérer les éléments prescrits dans le devis ministériel, c'est-à-dire les quatre habiletés langagières et leur degré d'intégration, la grammaire et le vocabulaire (voir l'annexe A pour une description détaillée des compétences ciblées dans les cours d'ALS du collégial pour les niveaux débutant et intermédiaire). Seront aussi considérés pour la RP entretenue à l'égard de l'APC les attributs suivants : contextualisation, authenticité, centration sur l'apprenant, interaction et tolérance à l'erreur.

5. SYNTHÈSE DU CADRE CONCEPTUEL

À la lumière de notre cadre conceptuel, étudier le processus de prise de décision pré-action et la réflexion pédagogique didactique qui le sous-tend pour comprendre le problème de l'efficacité en enseignement d'une L2 en contexte scolaire suppose la mise au jour des RP que l'enseignant entretient vis-à-vis des différentes variables de la situation d'enseignement-apprentissage ainsi que des liens qui unissent ces variables entre elles et au système de RP de l'enseignant. Le cadre conceptuel proposé illustre la relation entre les RP, les déterminants des choix de planification issus de la réflexion pédagogique didactique pré-action et les impacts de celles-là sur ceux-ci. Il prend appui sur la pensée de l'enseignant comme moteur de l'action ensei-

gnante : l'enseignant pense *avant*, *pendant* et *après* l'enseignement. La figure 4 (ci-bas) schématise notre propos et illustre l'idée directrice qui le sous-tend à l'effet que les RP influeraient sur le degré d'efficacité de l'enseignement d'une L2 en contexte scolaire en orientant la réflexion et la prise de décision pré-action préalables à l'IE.

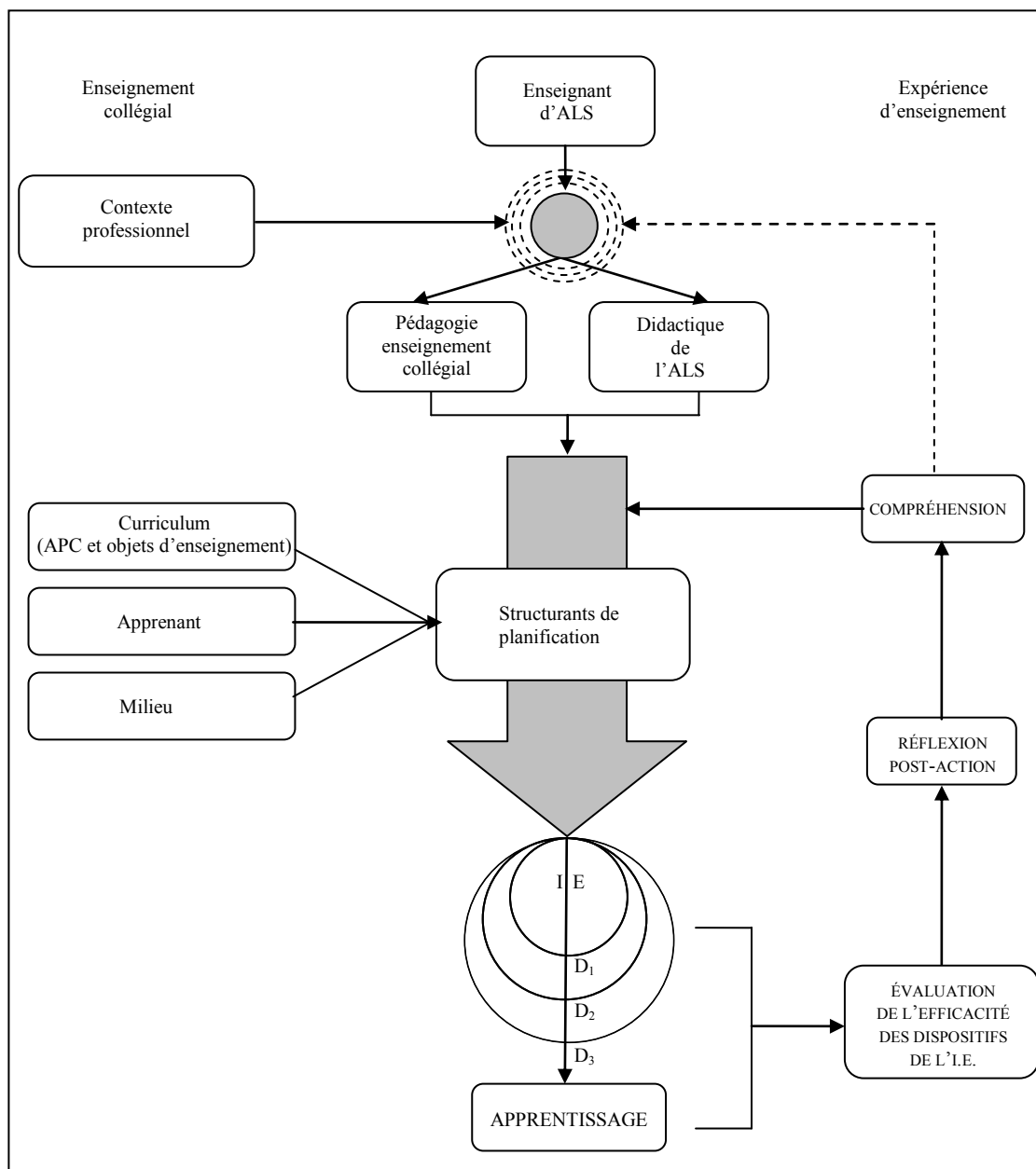


Figure 4 Schématisation du cadre conceptuel.

Légende : ALS : Anglais langue seconde I.E. : Intervention éducative
 APC : Approche par compétences RP : Représentation professionnelle
 D : Dispositif d'apprentissage ---- : Évolution dans le temps

Les RP de l'enseignant proviennent de l'interaction de l'historique personnel en enseignement (expériences vicariantes comme enseignant de L2, évaluation de l'enseignement, expérience comme apprenant de L2) et de la connaissance du milieu de l'enseignement (déterminismes historiques, valeurs et culture du milieu, pratiques organisationnelles, relations avec les pairs). Lors de la planification, les RP agissent comme des filtres cognitifs par lesquels l'enseignant choisit, en fonction d'objectifs visés (le curriculum), les pratiques qu'il jugera les plus efficaces pour une intervention éducative réussie.

Teintées à la fois du vécu personnel et collectif, les RP orientent la lecture et l'interprétation des prescriptions ministérielles, des aspects pédagogique, didactique et organisationnel de la situation d'enseignement anticipée ainsi que des relations qui unissent lesdits éléments. La réflexion pédagogicodidactique pré-action procède de et se réalise à travers les structurants de planification (curriculum, étudiants, milieu, dispositif d'enseignement, enseignant) tels que conservés en mémoire sous la forme d'une image mentale de planification simplifiée et économique. L'issue de cette réflexion réside dans la sélection et la mise en œuvre du dispositif d'enseignement-apprentissage retenu pour l'IE. Sans laisser croire à un nombre infini d'interventions efficaces possibles, le cadre proposé suggère tout de même l'existence de différents types de médiation et de scénarii qui peuvent se révéler efficaces pour l'enseignement d'une L2 en contexte scolaire.

Après la mise en œuvre de l'IE et du dispositif d'enseignement, c'est-à-dire après l'enseignement comme tel, l'enseignant procède, de façon plus ou moins formelle voire inconsciemment, à l'évaluation de son enseignement. L'évaluation que l'enseignant fait de l'efficacité de son enseignement dépend de l'évaluation qu'il fera de l'efficacité de son intervention et du ou des dispositifs qu'il a mis en place. L'évaluation de l'efficacité du dispositif retenu influencera directement l'enseignant vers la réutilisation (totale ou partielle) ou le rejet dudit dispositif comme outil éven-

tuel pour l'enseignement futur. En général, les individus ont tendance à répéter ce qui a fonctionné. Si le dispositif a paru efficace et efficient à l'enseignant, il aura tendance à l'automatiser. Dans le cas contraire, il aura tendance à le rejeter, à le modifier ou à n'en retenir qu'une partie. Ce sera en réponse à ce type d'évaluation que, par ricochet et avec le temps, se développeront, se confirmeront ou bien se modifieront les RP d'efficacité des enseignants. Les RP (renforcées ou modifiées) qui résultent de l'(auto)évaluation de l'enseignement agiront par la suite, comme des savoirs de référence par l'intermédiaire desquels l'enseignant raisonnera les éléments pédagogiques et didactiques de la nouvelle situation d'enseignement anticipée. L'IE réalisée et les dispositifs de formation expérimentés informent à leur tour les RP de l'enseignant, rappelant ainsi l'effet structurant de l'action sur les RP de l'enseignant.

À la lumière de notre cadre conceptuel, étudier le processus de prise de décision de l'enseignant et la réflexion pédagogicodidactique qui le sous-tend pour comprendre le problème de l'efficacité en enseignement d'une L2 en contexte scolaire suppose la mise au jour des RP que l'enseignant entretient vis-à-vis des différentes variables de la situation d'enseignement-apprentissage ainsi que des liens unissant lesdites variables entre elles et au système de RP de l'enseignant.

6. OBJECTIFS DE RECHERCHE

En termes d'efficacité de l'enseignement, il est productif de croiser les notions d'IE, de planification de l'enseignement et de RP. Cette recherche a pour but d'accroître les connaissances de base sur l'efficacité de l'enseignement collégial et de l'enseignement des L2 par l'intermédiaire d'une étude sur la réflexion pédagogicodidactique pré-action de l'enseignant. Loin de nous l'idée de dicter ici ce que devraient être les pratiques enseignantes en ALS au collégial ; notre intérêt réside plutôt dans la recherche de leur organisation, de leur fonctionnement et de

l'explication de leur variabilité. Sachant que le raisonnement de l'enseignant est un processus complexe, non linéaire et que l'enseignant expérimenté a tendance à décrire ses choix de planification en termes spatiaux ou visuels (Housner et Griffey, 1985), l'objectif général de cette recherche devient : décrire la réflexion pédagogique-didactique pré-action de l'enseignant d'ALS du collégial à la lumière des RP de l'APC et d'efficacité entretenues. Au nombre de quatre, et énoncés du point de vue de l'enseignant d'ALS du collégial, les objectifs opératoires se déclinent comme suit :

1. Identifier les représentations professionnelles des enseignants d'anglais langue seconde au regard de leur efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde ;
2. Identifier leurs représentations professionnelles au regard de l'approche par compétences ;
3. Décrire le raisonnement sous-tendant la réflexion pédagogique-didactique pré-action de l'intervention éducative des enseignants d'ALS selon les axes pédagogique et didactique ;
 - a. Identifier les composantes de planification prises en considération lors de la planification ;
 - b. Identifier les arguments pédagogiques pris en considération lors de la planification ;
 - c. Identifier les arguments didactiques pris en considération lors de la planification ;
4. Décrire le raisonnement sous-tendant la réflexion pédagogique-didactique pré-action de l'intervention éducative des enseignants d'ALS en fonction des représentations professionnelles de l'approche par compétences et d'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial ;
 - a. Établir des liens entre les caractéristiques du raisonnement sous-tendant la réflexion pédagogique-didactique pré-action et les RP d'efficacité ;
 - b. Établir des liens entre les caractéristiques du raisonnement sous-tendant la réflexion pédagogique-didactique pré-action et les RP de l'APC.

La description du cadre conceptuel et l'identification des objectifs opératoires mènent maintenant au chapitre III. Y seront décrits les participants, les instruments de collecte de données et les procédures d'analyse utilisés pour cette étude.

TROISIÈME CHAPITRE MÉTHODOLOGIE

La présente recherche s'intéresse à la planification et aux RP des enseignants d'ALS du collégial. Elle vise, à cet effet, à identifier et expliquer les bases organisatrices de la pensée de planification desdits enseignants telles qu'elles se traduisent dans la verbalisation de leur planification et dans les propos recueillis au regard de l'APC et à l'efficacité en enseignement de leur discipline.

Ce troisième chapitre présente la méthodologie qui permettra de répondre à la question de recherche et de mener à bien cette étude. Pour ce faire, il se divise en cinq parties principales : (1) le type de la recherche, (2) l'échantillon et les procédures d'échantillonnage, (3) les instruments de mesure (4) les procédures de recueil des données et (5) les procédures de traitement et d'analyse des données.

1. TYPE DE RECHERCHE

Le type de travail se définit par les objectifs de recherche poursuivis. L'objectif général de la présente recherche vise à décrire, à la lumière de leurs RP, la réflexion pédagogicodidactique pré-action des enseignants d'ALS du collégial en milieu unilingue. Les objectifs opératoires qui en découlent résident dans l'identification des RP d'efficacité et de l'APC de l'enseignant d'ALS du collégial ainsi que dans la description de la pensée de planification entretenue en fonction desdites RP. Compte tenu de ces objectifs, de la complexité du processus de la réflexion pré-action et du peu de données scientifiques sur le sujet de la planification en enseignement des L2 au post-secondaire, notre travail se situe dans le domaine de la recherche exploratoire, compréhensive, pragmatique et qualitative.

Les enseignants d'ALS du collégial étant une catégorie d'enseignants peu ou prou étudiée, ceci confère d'emblée son caractère exploratoire à cette étude. En outre, et à notre connaissance, cette recherche constitue une première description d'un échantillon limité de discours sur la planification en enseignement de l'ALS au collégial. Vu la rareté de données et de connaissances spécifiques, il devient essentiel de chercher d'abord une compréhension préliminaire de cet objet d'étude qu'est le nôtre. Notre approche se qualifie ainsi de compréhensive en ce qu'elle mettra en évidence certaines RP du groupe de participants à l'aide desquelles nous tenterons de décrire et de comprendre le schéma de réflexion pré-action obtenu. Nous adoptons une perspective selon laquelle l'expression de l'enseignant est valorisée et accordons ainsi une place importante au discours que ce dernier peut tenir pour expliquer et justifier ses choix et ses actions professionnels. Pour cela, nous nous intéressons au discours de l'enseignant sur les choix et décisions qu'il prend lorsqu'il planifie en se référant à un cours qu'il juge, avec le recul, comme ayant été efficace. D'une part, cette façon de faire permet de s'approcher de la complexité de la réflexion pédagogicodidactique pré-action en partant des acteurs enseignants eux-mêmes. D'autre part, il nous importait particulièrement de demeurer pragmatique et de partir notre questionnement directement du terrain et du vécu professionnel de sorte que les résultats soient applicables dans le contexte professionnel. A cet égard, notre recherche s'inscrit dans une épistémologie axée sur la vision de la réalité des enseignants. Enfin, cette recherche se situe dans le paradigme de la recherche qualitative car, c'est en partant du discours des participants que nous élaborerons une structure intelligible de la réflexion pédagogicodidactique pour, par la suite, mieux en rendre compte.

Comme suite aux paragraphes supra, nous optons pour une stratégie de recherche non expérimentale telle que décrite par Gauthier (1987). Opter pour une telle stratégie de recherche s'avère pertinent à cause d'un certain nombre d'éléments : 1) les participants ne peuvent être recrutés de manière aléatoire ; 2) aucun traitement n'est opéré et nous n'avons, en tant qu'expérimentatrice, aucune influence sur la

situation des individus ; et 3) la pensée pédagogicodidactique, en tant qu'objet d'étude, constitue une variable difficilement observable pour un observateur externe. En outre, si les plans de leçon constituent des traces tangibles des décisions pré-action des enseignants, nombre de décisions prises lors de la planification ne se retrouvent cependant pas dans ceux-ci (Charlier et Donnay, 1993 ; Senior, 2006). La parole des participants devient en conséquence une source d'accès aux savoirs (Plazaola Giger et Stroumza, 2007) qu'a développés l'enseignant d'ALS du collégial en ce qui a trait à la planification APC dans sa discipline ; cette parole devient aussi un outil clé en vue de l'identification, la description et la compréhension de la réflexion pédagogicodidactique pré-action à laquelle il recourt lorsqu'il planifie.

2. ÉCHANTILLON ET PROCÉDURES D'ÉCHANTILLONNAGE

Nous choisissons d'étudier la réflexion pédagogicodidactique pré-action d'enseignants d'ALS œuvrant dans des milieux unilingues, excluant ainsi les établissements collégiaux de la grande région de Montréal, Sherbrooke et Gatineau où les possibilités de contacts hors-classe avec la langue anglaise sont beaucoup plus fréquentes et posent, par ailleurs, d'autres problèmes et exigences en enseignement de l'ALS.

2.1. Plan d'échantillonnage et recrutement

D'une part, la population cible identifiée pour cette étude se définit comme l'ensemble des enseignants d'ALS œuvrant dans les établissements collégiaux francophones, privés subventionnés, privés non-subventionnés et publics²⁴, situés en région

24 Certains d'établissements privés non subventionnés sont, d'office, exclus de notre population, nombre d'entre eux n'offrant pas les cours de formation générale. Par conséquent, ces établissements ne dispensent pas les cours d'ALS de FGC et de FGP obligatoires ciblés par notre étude.

unilingue francophone. La majorité des enseignants d'ALS œuvrant dans des établissements collégiaux francophones n'ont pas l'opportunité de participer ou d'être choisis pour participer à cette étude, ne serait-ce que du fait de la distance physique qui sépare les différentes régions francophones du Québec. Aussi, pour des raisons de faisabilité, seuls les enseignants de la région 04 seront contactés, c'est-à-dire les enseignants qui travaillent dans la région où se réalise l'étude. D'autre part, il a été identifié dans la problématique que les cours d'ALS les plus fréquemment enseignés au collégial sont les cours de niveaux 100 et 101. Considérant ces deux réalités, nous optons pour un échantillon de convenance. Pour participer à notre étude, nous souhaitons que les participants :

1. soient enseignants d'ALS dans un établissement collégial de la région 04, soit la région de la Mauricie ;
2. aient enseigné un cours d'anglais FGP ou FGP de niveau 100 ou 101 dans les deux dernières années précédant leur participation à l'étude ;
3. acceptent de participer à une entrevue semi-dirigée de 45 minutes environ ;
4. acceptent de participer à un entretien d'explicitation d'environ 45 minutes.

Les quatre établissements ciblés par cette étude se situent dans la région 04, soit la Mauricie²⁵. Ces quatre établissements représentent respectivement des établissements dits de moyenne (Laflèche), de petite (Ellis et Shawinigan) et de grande taille (Trois-Rivières), les deux premiers étant issus du réseau privé, les deux autres, du réseau public. Nous communiquons, par téléphone, avec les coordonnateurs des départements d'anglais desdits établissements afin d'identifier des enseignants. Nous tentons ensuite de faire un premier contact par téléphone avec les

25 La Mauricie est identifiée comme une région quasi exclusivement francophone. Selon statistiques Canada, la population de la Mauricie se répartissait comme suit en 2006 :

- Population n'ayant qu'une seule langue maternelle (n = 252 060) : français (96,6 %), anglais (0,9 %) et langue non officielle (2,5 %).
- Population selon la connaissance des langues officielles (n = 252 925) : français seulement (73,3 %), anglais seulement (0,1 %), français et anglais (22,4 %) et ni le français ni l'anglais (0,3 %).

enseignants identifiés pour les inviter à participer à la recherche. En l'absence de réponse après deux tentatives, nous procédons par courriel. En ce qui a trait à la collecte de données comme telle, nous communiquons, par téléphone et par courriel, pour prendre rendez-vous avec les candidats intéressés à participer à notre recherche. Nous les informons, par la même occasion, du caractère volontaire et confidentiel de la recherche et que leur participation sera requise à deux moments soit, dans un premier temps, pour participer à une rencontre totalisant environ 1,5 heure qui se tiendra sur leur lieu de travail ; et dans un deuxième temps, pour participer à la validation des résultats obtenus lors d'une dernière rencontre pour une période d'environ 45 minutes à se tenir aussi sur leur lieu de travail. Ces étapes sont réalisées afin de faire clairement connaître l'objectif de l'entrevue et de l'entretien d'explicitation, d'éviter toute suspicion et de respecter le code d'éthique et de déontologie prescrit (Mucchielli, 1996).

2.2. Caractéristiques de l'échantillon

Comme suite à ces démarches, 11 personnes ont accepté de participer à notre étude. Ceci représente, bon an, mal an, environ 30 % des enseignants d'ALS du collégial de la région. Considérant qu'une approche qualitative « privilégie la description des processus plutôt que l'explication des causes, la profondeur des analyses plutôt que la multiplication des cas » (Mucchielli, 1996, p. 159), le nombre de participants s'avère suffisant pour assurer à la fois la richesse et la saturation des données.

Notre échantillon se compose exclusivement d'enseignantes, aucun enseignant masculin n'ayant répondu à notre invitation (voir l'annexe D pour les données socio-démographiques individuelles). Les participantes proviennent des quatre établissements d'enseignement collégial de la Mauricie. Elles sont en moyenne âgées de 49 ans et ont en moyenne 18,5 ans d'expérience en enseignement au collégial (voir

annexe C). La caractéristique *langue maternelle* se distribue également entre les répondantes ; elle va comme suit : français et anglais (3), anglais (4) et français (4). Dix des onze participantes sont détentrices d'un baccalauréat lors de leur embauche au collégial ; parmi celles-ci, une seule possède un baccalauréat en enseignement de l'ALS ; les neuf autres possèdent un baccalauréat disciplinaire dans le champ de la littérature, de la linguistique ou des langues. Exception faite d'une enseignante, toutes les participantes ont de l'expérience en enseignement de l'ALS auprès d'autres clientèles (adultes, au secondaire) ou dans d'autres milieux (cours privés, charges de cours à l'université, école de langues). Chacune des participantes a participé à l'étude sur une base volontaire ; trois d'entre elles ont aussi accepté de collaborer à la validation des cartes cognitives issues de leur entrevue.

3. INSTRUMENTS DE MESURE

Les objectifs de recherche n° 1, 2, et 3 et les sous-objectifs associés visent à faire émerger les RP d'efficacité et de l'APC ainsi que les composantes de planification et les arguments pédagogiques et didactiques de l'enseignant d'ALS du collégial. Ces trois objectifs relèvent en majeure partie de l'identification. Considérant le type d'informations ciblé par les objectifs en question, la cueillette des données s'effectue à l'aide des deux instruments suivants : une entrevue semi-dirigée et un entretien d'explicitation. L'entrevue semi-dirigée procède d'un type de questionnement qui permet de faire émerger des informations reliées au *quoi* ; elle permet de répondre aux objectifs n° 1 et n° 2 qui cherchent à définir, de son point de vue propre, les RP d'efficacité et d'APC de l'enseignant d'ALS du collégial. L'entretien d'explicitation procède d'un type de questionnement qui permet de faire émerger *comment* l'individu procède pour faire ou décider de ceci ou de cela ; il permet de répondre à l'objectif n° 3 qui cherche à mettre à jour la réflexion qui sous-tend les décisions de planification. Les questions orientées sur le *comment faites-vous ces choix* évitent le recours aux arguments de types *parce que* qui pourraient être le

reflet de connaissances sur le sujet plutôt que la véritable façon de procéder. L'annexe B présente ces outils. Les sections suivantes discutent des éléments de fidélité et de validité associés aux dits outils.

3.1. Fidélité

En recherche qualitative, « la fiabilité des résultats est liée à leur validité : une recherche menée consciencieusement, consciemment et adroitement est réputée fiable » (Mucchielli, 1996, p. 42). La fidélité recouvre les notions de stabilité, de fiabilité et de capacité à reproduire les observations et résultats obtenus. La fiabilité réside dans le niveau de cohérence ou de convergence qui peut exister entre deux séries d'observations réalisées sur un objet d'étude identique, avec les mêmes instruments, par des observateurs différents. Elle requiert une mesure constante, le maintien de la qualité des outils utilisés et la régularité dans leur emploi. Compter sur des observations stables et fiables constitue un élément essentiel de la fidélité de toute recherche scientifique. Nous expliquons les mesures que nous avons prises dans le but d'assurer la fidélité de nos travaux au point de vue de la réalisation de la recherche et du point de vue des outils utilisés.

3.2. Validité des instruments de mesure

Assurer la validité consiste à vérifier que les variables ou les phénomènes mesurés correspondent effectivement à ceux identifiés dans la recherche. Les procédures de validation pour les deux instruments de mesure auxquels nous recourons se distinguent entre elles. Nous choisissons à cet effet de les présenter séparément. Les procédures de validation utilisées pour l'entrevue semi-dirigée sont décrites à la sous-section 3.2.1 suivies, à la sous-section 3.2.2., par la description des procédures utilisées pour l'entretien d'explicitation.

3.2.1. Entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée vise à identifier les RP des participantes au regard de l'efficacité de l'enseignement de leur discipline (objectif de recherche n° 1) et à l'APC, approche favorisée en enseignement au collégial (objectif de recherche n° 2). Les questions pour l'entrevue se construisent lors d'une première étape de remue-ménages. Cette première étape aboutit à la production de plusieurs formulations différentes ; la comparaison de ces diverses formulations permet d'identifier celles qui semblent les plus satisfaisantes en regard des questions et objectifs de recherche. Ces premières questions serviront de substrat pour la rédaction préliminaire des questions d'entrevue.

3.2.1.1. Élaboration du schéma d'entrevue

La rédaction préliminaire des questions d'entrevue s'effectue en tenant compte des critères de clarté et de neutralité. Le critère de clarté interpelle directement la compréhension des questions par le participant. À cet effet, le vocabulaire utilisé se doit d'être simple, la formulation des items étant de préférence courte et n'introduisant qu'une seule idée à la fois. La neutralité des items assure que l'on mesure bel et bien la position des participants et non ce que le chercheur aimerait qu'elle soit. La neutralité est assurée par une formulation des questions qui n'oriente pas les réponses dans une direction ou une autre. À cet effet précis, aucune définition de l'*efficacité* n'est fournie aux participantes. De cette façon, nous nous assurons que les participantes partent de leurs définitions, de leur vécu et de leur perspective propres plutôt que de les inviter, voire de leur imposer des définitions qui ne correspondraient pas à leur réalité ou à leur pensée. D'ailleurs, si tel était le cas, nous nous éloignerions de notre objectif d'identification des RP de l'enseignant d'ALS du collégial. Nous rejoignons ici le principe de neutralité. Enfin, l'entrevue demeure

courte et simple afin de minimiser les risques d'ambiguïtés et de limiter la diminution de l'intérêt des participants à y répondre. Le schéma d'entrevue final se compose de neuf questions à court développement (voir annexe B, partie 2). Une version anglaise, préparée selon les principes de traduction transculturelle de Vallerand (1989), est annexée à l'outil principal.

3.2.1.2. Validation des questions d'entrevue

De façon à procéder à la validation des questions d'entrevue, une première version des questions est présentée à quatre juges. Il s'agit de deux étudiantes en enseignement de l'ALS et deux conseillers pédagogiques du collégial. Les premières sont rencontrées en personne ; les seconds reçoivent les questions par courriel et leurs commentaires sont recueillis lors d'un entretien téléphonique subséquent. Les juges doivent se prononcer sur la clarté des instructions et des questions. Leur jugement et leurs suggestions permettent de retenir, de reformuler ou d'abandonner certaines questions pour la rédaction finale de l'outil. Le schéma final retenu pour l'entrevue semi-dirigée peut être consulté à l'annexe C.

3.2.1.3. Les questions d'entrevue

L'entrevue se compose de neuf questions accompagnées chacune de sous-questions de relance. La première série de questions vise à cerner la définition que les enseignants d'ALS du collégial entretiennent du concept d'efficacité en enseignement de leur discipline. La deuxième série de questions vise à cerner le sens que les enseignants d'ALS donnent à l'APC, approche d'enseignement prônée au collégial. Rappelons que la section 4.2 du chapitre II montre que les RP se définissent et se construisent à la fois par l'expérience et le vécu personnels de l'individu ainsi qu'à partir de l'expérience professionnelle dans et avec le groupe d'appartenance. Autre-

ment dit, les RP se composent d'aspects à la fois psychologique et social. Sur le plan opérationnel, ceci nous a amené à considérer les énoncés auto-rapportés vis-à-vis des objets professionnels des points de vue individuel et collectif. Par conséquent, il nous importera que les questions d'entrevue sur les RP d'efficacité et de l'APC soient formulées de façon à interpeller personnellement et collectivement les participantes. De façon concrète, une question donnée traitant d'un objet précis devra sensiblement être reprise et reformulée au *je* et au *nous*.

La première question de l'entrevue semi-dirigée se veut une question d'amorce et interroge les participantes quant à la définition de leur rôle d'enseignante d'ALS au collégial, de ses distinctions avec celui de l'enseignement au secondaire et des enseignants des autres disciplines au collégial. Les questions 2 et 3 portent sur l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial. En cohérence avec les attributs à la fois personnels et collectifs d'une RP, les questions 2 et 3 sont respectivement formulées de façon à interpeller personnellement (q2) puis généralement (q3) les répondantes. Les questions 5 à 9 portent sur l'APC comme approche en enseignement l'ALS. À nouveau, comme nous ciblons les RP, ces questions sont formulées de façon plus personnelle puis plus générale. Intercalée entre ces deux blocs d'items, la question 4 permet d'identifier, en fonction du cadre retenu, les structurants de la planification auxquels se réfère l'enseignante lorsqu'elle planifie. Cette question permet en outre de faire la transition entre les deux items sur l'efficacité et ceux sur l'APC. La question 10 sert deux objectifs : 1) de permettre aux participantes d'ajouter de l'information si elles en ressentent le besoin, et 2) de terminer l'entrevue en douceur.

Le tableau 4 (page suivante) propose un récapitulatif des questions en lien avec les objectifs de recherche auxquels chacune réfère. À nouveau, nos objectifs vont comme suit :

1. Identifier les RP au regard de l'efficacité en enseignement de l'ALS ;

2. Identifier les représentations professionnelles au regard de l'APC ;
3. Décrire le raisonnement sous-tendant la réflexion pédagogique didactique pré-action de l'IE des enseignants d'ALS selon les axes pédagogique et didactique ;
 - a. Identifier les composantes de planification prises en considération lors de la planification ;
 - b. Identifier les arguments pédagogiques pris en considération lors de la planification ;
 - c. Identifier les arguments didactiques pris en considération lors de la planification ;
4. Décrire le raisonnement sous-tendant la réflexion pédagogique didactique pré-action de l'intervention éducative des enseignants d'ALS en fonction des représentations professionnelles de l'approche par compétences et d'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial ;
 - a. Établir des liens entre les caractéristiques du raisonnement sous-tendant la réflexion pédagogique didactique pré-action et les RP d'efficacité ;
 - b. Établir des liens entre les caractéristiques du raisonnement sous-tendant la réflexion pédagogique didactique pré-action et les RP de l'APC.

Tableau 4
Récapitulatif des questions d'entrevue et des objectifs de recherche

Questions	Objectifs
1. Qu'est-ce qu'enseigner l'ALS au collégial ? Comment définissez-vous votre rôle d'enseignant d'ALS au collégial ?	Amorcer l'entrevue
2. Quels sont, pour vous, les déterminants et conditions essentiels pour un enseignement efficace de l'ALS au collégial ? Pourquoi ?	Obj. n° 1 et n° 4
3. À quoi reconnaissez-vous un enseignant d'ALS efficace ?	Obj. n° 1 et n° 4
4. Quels sont, pour vous, les éléments essentiels à prendre en compte lorsque vous planifiez un cours en ALS au collégial ?	Obj. n° 3 et n° 4
5. Qu'est-ce que l'APC pour vous ?	Obj. n° 2 et n° 4
6. Selon vous, quels sont les points forts de l'APC ?	Obj. n° 2 et n° 4
7. Selon vous, quels sont ses points faibles ?	Obj. n° 2 et n° 4
8. Si vous aviez le choix, préféreriez-vous enseigner comme <i>avant l'APC</i> ou continueriez-vous avec l'APC ? Pourquoi ?	Obj. n° 2 et n° 4
9. Aimeriez-vous ajouter quelque chose d'autre ?	Compléter l'information Terminer l'entrevue

3.2.2. Entretien d'explicitation

Réitérons ici notre intérêt de partir de la réalité de l'enseignant pour comprendre et décrire la pensée de planification à laquelle il recourt dans sa pratique courante (objectif de recherche n° 4). Notre étude se qualifie donc de compréhensive et vise à investiguer des « contenus de conscience privilégiant les données expérientielles » (Muchielli, p. 160). Pour ce faire, nous recourons à l'entretien d'explicitation. L'entretien d'explicitation est une technique d'entrevue qui focalise sur une tâche réelle, spécifique et située ; elle rend accessible l'expérience subjective de l'individu (Vermersch, 2011).

Pour Vermersch (2011), l'individu mémorise en permanence, consciemment ou non, ce qu'il vit. Par conséquent, tout ce que l'individu expérimente, tout ce qu'il vit ou fait devient l'objet d'une trace en mémoire. Cette trace est conservée et peut, à tout moment, revenir à la conscience. L'entretien d'explicitation relève d'un processus de réflexion sur le vécu. Les techniques de questionnement de l'entretien d'explicitation provoquent le rappel des traces mémorielles de l'expérience vécue ; elles permettent de verbaliser et de témoigner de la conduite des actes cognitifs de l'individu. Faire verbaliser l'action passe par la création d'outils et de conditions d'administration spécifiques (nous précisons ces caractéristiques à la section 3.2.2.1).

En ce qui nous concerne, recourir à la technique de l'entretien d'explicitation nous permettra d'identifier les éléments que l'enseignant lui-même juge importants pour planifier et, surtout, de *comment* il s'y est pris pour planifier. Décrire et rendre compte du raisonnement de l'individu appelle maintenant le recours à la mise en évidence des objets significatifs et des liens qui les unissent entre eux. La formulation et la qualité des questions prennent ici toute leur importance. Un bref encart est toutefois ici nécessaire avant de passer à la description de l'élaboration des questions

de l'entretien d'explicitation. En effet, nous utilisons la technique de la cartographie cognitive pour *schématiser* et mieux faire ressortir les éléments et arguments qui composent et structurent le raisonnement pré-action de l'enseignant d'ALS du collégial. Utiliser les cartes cognitives suppose aussi de porter une attention particulière à la rédaction des questions. Combiner les techniques d'entretien d'explicitation et des cartes cognitives conduit à tenir compte des exigences associées à l'une et à l'autre lors de l'élaboration des questions pour l'entretien d'explicitation. Voici comment nous procédons à cet effet.

3.2.2.1. Élaboration des questions

Du point de vue de la cartographie cognitive, une attention particulière doit être portée aux qualités de la question principale qui initiera la carte cognitive afin d'obtenir des données qui vont au-delà de la description. Cette question doit être une question dynamique (*dynamic focus question*) et se composer d'un concept principal (*root concept*) (Cañas et Novak, 2006a). Par exemple, les questions *Que se passe-t-il quand le concept X change ?* et *Comment fonctionne le concept Y ?* activeront davantage la réflexion du participant et produiront, de sa part, des réponses davantage dynamiques que des questions du type *Qu'est-ce que le concept Z ?* qui appelle une réponse davantage descriptive. *Quantifier* le concept principal de la question initiatrice de la carte cognitive est une stratégie de rédaction utilisée pour augmenter le dynamisme de la question et, par conséquent, des liens exprimés par les répondants dans leurs réponses. Ainsi, plutôt que de s'intéresser uniquement à la définition que donnent les participantes du concept étudié, on leur demandera de s'exprimer sur certaines dimensions du concept comme la quantité, la qualité, la flexibilité ou la pertinence de celui-ci par rapport à un autre concept. Par exemple, les questions *Quels sont les attributs d'une fleur ?* *Quelles sont les qualités d'un enseignement efficace ?* seront plus intéressantes et efficaces pour la représentation des relations fonctionnelles qui existent entre les concepts ou éléments essentiels dans une carte

cognitive que les questions *Qu'est-ce qu'une fleur ? Qu'est-ce qu'un enseignement efficace ?* En ajoutant ainsi une dimension au concept à l'étude, la quantification du concept principal favorise l'explicitation de la question et la richesse des réponses obtenues. Bref, poser la bonne question équivaut à une réflexion plus dynamique, à une meilleure représentation de la pensée du sujet porteur et à une compréhension plus en profondeur du phénomène étudié.

Une seule question ne saurait toutefois répondre au degré d'explicitation et d'exhaustivité désiré de l'entretien d'explicitation. De fait, la réussite d'un entretien d'explicitation repose aussi sur le type de questions posées et la pertinence des sous-questions pour parvenir au sens construit par l'acteur dans son expérience. D'une part, les sous-questions viennent en appui à cette question de recherche afin de canaliser la personne sur son expérience et l'amener à préciser et détailler sa pensée et son action. Les questions de relance servent à favoriser le rappel d'éléments d'information qui auraient pu être oubliés et à clarifier ou relancer la question principale lorsque nécessaire. D'autre part, l'entretien d'explicitation se caractérise par des techniques de questionnement particulières qui provoquent le rappel des traces mémorielles de l'expérience vécue et qui, par conséquent, permettent la verbalisation de la conduite des actes cognitifs (Vermersch, 2011). Faire verbaliser l'action passe par la mise en place de conditions spécifiques. À cet effet, il faut s'assurer de :

- faire adopter, par l'interviewé, le point de vue en première personne, c'est-à-dire faire émerger les éléments essentiels, implicites tels qu'exprimés par le sujet au *je* ;
- distinguer, lors de la réalisation de l'entretien, les catégories de verbalisation pour ramener l'attention de l'interviewé vers la situation de référence et relancer le questionnement vers l'action ;
- questionner en fonction des propriétés de l'action et de son déroulement temporel (et non en termes de contenus) en utilisant sciemment des questions descriptives, des questions sur les gestes et des relances sur les dénégations.

L'exercice de l'entretien d'explicitation est plus difficile qu'il n'y paraît. À cet effet, nous porterons une attention particulière non seulement à la ré-daction de la question principale et des sous-questions mais aussi aux conditions d'administration de l'outil. À nouveau, l'entretien d'explicitation concerne une tâche réelle, spécifique et située (Vermersch, 2011). Située dans le contexte de l'enseignement de l'ALS au collégial, la question principale que nous avons retenue pour notre travail se lit comme suit :

« J'aimerais que nous parlions d'un cours récent, qui vous est apparu particulièrement efficace, dans lequel vos étudiants vous semblent avoir bien compris, avoir réalisé des apprentissages. J'aimerais savoir comment vous avez choisi ou décidé des éléments à y inclure et des activités d'enseignement qui seraient présentées et des conditions à mettre en place. En fait, j'aimerais savoir...

- comment vous avez planifié ce cours...
- comment vous l'avez préparé, comment vous l'avez bâti. »

Les questions qui suivent représentent des exemples de sous-questions qui sont utilisées lors de l'entretien d'explicitation : *Par quoi avez-vous commencé ? Que s'est-il passé ensuite ? À la fin ? Quand, comment avez-vous su que cette tâche était terminée ? Comment avez-vous su que c'était le choix à faire pour votre cours ?* Comme on peut le voir dans les exemples précédents, ces questions ciblent le *quoi* et le *comment* plutôt que le *pourquoi*. Cette façon de faire permet de recentrer les participantes sur leurs actions plutôt que sur des justifications ou des explications quant aux raisons de leurs choix de planification. À souligner ici : nous choisissons d'utiliser le vocable *cours* sans plus d'explication ou de précision. L'intérêt d'utiliser ce terme réside dans le fait qu'il peut à la fois désigner la leçon enseignée et l'ensemble des leçons couvrant le semestre. D'un côté, ceci nous permettra de voir, du point de vue des participantes, si les considérations de planification à court terme entretiennent ou non des liens avec les considérations de planification à long terme. D'un autre côté, ceci assure que les participantes ne se sentent pas brimées ou limitées dans l'explicitation de leurs choix de planification considérant la dynamique d'influence mutuelle qui existe entre ces deux types de planification. Dans les faits, aucune

précision n'a été demandée pour le terme *cours* lors de la réalisation de l'entretien d'explicitation. L'utilisation du mot *cours* n'a donc pas suscité de problème d'interprétation chez les participantes. Nous rejoignons donc le critère de clarté en ce qui a trait à l'utilisation de ce terme (voir section 3.2.1.1).

3.2.2.2. Validation des questions de l'entretien d'explicitation

Dans le but explicite d'en vérifier la clarté, une première version du schéma d'entretien d'explicitation est soumise à deux étudiantes de troisième année inscrites au baccalauréat en enseignement des langues secondes de l'université du Québec à Trois-Rivières. Cette version se compose d'une question principale qui correspond aux critères de dynamisme et de sous-questions rédigées à partir des critères de clarté, de neutralité et de formulation spécifiques à la verbalisation de l'action (section 3.2.2.1, p. 140). Les deux étudiantes-juges sont appelées à se prononcer, chacune de leur côté, sur la clarté des questions soumises. Les commentaires et suggestions des étudiantes sont discutés lors d'une rencontre à trois qui se tient entre la chercheure et les deux étudiantes en question. Les commentaires et suggestions émis par rapport aux questions de l'entretien d'explicitation sont intégrés lorsque jugés pertinents par les trois comparses.

La validation de l'entretien d'explicitation se poursuit par des simulations d'entrevue. La question est ajustée selon qu'elle produit ou non les données attendues. Cette étape de validation est reconduite à deux occasions, ce qui nous permet d'obtenir une question pleinement satisfaisante. La version finale de l'entretien d'explicitation est enfin présentée à un juge externe provenant du collégial qui doit, à son tour, se prononcer sur la clarté de la question principale et des sous-questions du schéma d'entretien. Cette dernière étape confirme la qualité des questions et le schéma final retenu pour l'entretien d'explicitation.

4. PROCÉDURES DE RECUEIL DES DONNÉES

Cette section présente les procédures de recueil des données. Nous débutons par la préparation à l'administration suivie de la description du déroulement de la cueillette des données. En ce qui a trait à l'administration des outils, une assistante de recherche assume la passation de toutes les entrevues et des entretiens²⁶ puisque la chercheure est bien connue de 10 des 11 participantes. Cette connaissance de la chercheure peut certes apporter un biais de désirabilité sociale ou de répondre dans le sens que d'aucunes pourraient croire être celui de la chercheure. La neutralité des questions d'entrevue, la prise de parole au *je* et la verbalisation à partir de l'expérience vécue personnelle pourront aider à pallier cet écueil. Par ailleurs, le fait de répondre et d'expliquer la façon dont on conçoit l'enseignement collégial et sa planification à une néophyte plutôt qu'à une collègue *qui connaît déjà tout ça* augmentera le détail et la finesse des réponses, ce qui a d'ailleurs été rapporté par la suite par l'assistante de recherche.

4.1. Préparation à l'administration des outils

La formation de l'intervieweure a pris différentes formes dont des lectures sélectionnées (4), des rencontres de clarification et d'explication comme suite aux lectures (2) ainsi que des séances d'entretien d'explicitation fictives (2) réalisées avec le schéma d'entretien prévu pour la recherche. Dans un premier temps, ces entretiens fictifs sont enregistrés par l'intervieweure et analysés du point de vue de cette dernière; ils sont, dans un deuxième temps, discutés avec la chercheure. Cet exercice d'analyse de l'entrevue fictive, assorti de rétroactions appropriées, vise spécifiquement le développement des habiletés à formuler les questions en utilisant le

26 À titre informatif, précisons que la chercheure principale a œuvré dans le réseau collégial comme enseignante d'ALS et comme conseillère pédagogique. Elle a aussi travaillé à la CEEC.

comment, à identifier les digressions et les glissements de sujet possibles de la part des participantes, à relancer le questionnement vers et sur la prise de décision et le déroulement temporel de la planification de l'enseignement.

Nous procédons aussi, avec l'intervieweuse, à l'étude des sous-questions de relance proposées dans les schémas d'entrevue et d'entretien. L'intervieweuse était appelée à se familiariser avec ces questions. Quelques exercices de simulation de reformulation des questions de relance sont réalisés lors des rencontres de formation à l'administration des outils afin que l'intervieweuse se sente à l'aise de demander à la personne interviewée d'ajouter, de compléter ou de préciser ses réponses dans le cas où cette dernière n'élaborerait pas.

Enfin, en ce qui concerne les vocables *cours* et *efficacité*, les instructions à l'assistante de recherche sont claires : si des demandes de précisions étaient posées sur l'un ou l'autre de ces termes, la question devait être retournée à la participante. Ainsi, par exemple, dans l'éventualité où une participante demandait à savoir comment nous définissions *l'efficacité*, l'assistante de recherche devait répondre que nous désirions partir de sa définition à elle, comme enseignante d'ALS du collégial et non pas d'une définition théorique. Dans les faits, une seule participante a demandé ce que nous entendions par *efficacité* et aucune précision n'a été demandée pour le terme *cours*. Ce faisant, nous rejoignons le critère de clarté en ce qui a trait à l'utilisation de ces deux termes.

4.2. Déroulement

La cueillette de données se réalise en deux temps distincts : la première série d'entrevues se réalise auprès de six enseignantes et la deuxième se réalise, un an plus tard, auprès de cinq autres enseignantes d'ALS du collégial. Mue par un désir d'at-

teindre une saturation des données que la taille de notre premier échantillon ne permettrait peut-être pas d'atteindre, cette deuxième collecte donnera une plus grande validité aux analyses et aux interprétations en doublant pratiquement la taille de l'échantillon initialement prévue. Aux fins de fidélité, c'est la même assistante qui réalise l'administration de cette deuxième série d'entrevues.

Les rencontres se tiennent dans les cégeps d'appartenance des participantes et sont enregistrées. L'assistante de recherche qui agit comme intervieweuse rappelle aux participantes les formalités de la recherche : participation volontaire, caractère confidentiel et enregistrement de l'entrevue. Elle recueille en même temps les données sociodémographiques et fait signer la lettre de consentement aux personnes interviewées (voir annexe B). Se déroulent ensuite, dans l'ordre, l'entrevue semi-dirigée et l'entretien d'explicitation, l'une et l'autre pouvant se dérouler en français, en anglais ou dans les deux langues, selon la préférence des participantes.

5. PROCÉDURES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES

Cette recherche recourt à une méthodologie mixte. Si les données recueillies sont en soi qualitatives, le traitement qui leur sera appliqué combinera à la fois des manipulations qualitatives et quantitatives. L'intérêt du traitement qualitatif est d'obtenir une description fine et détaillée des données individuelles. Par ailleurs, l'intérêt du traitement quantitatif réside dans la production de portraits globaux pour le raisonnement pré-action et pour les RP d'APC et de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial. La variable dépendante est la réflexion pédagogicodidactique sous-tendant la planification ; il s'agit, de fait, de la variable que nous chercherons à comprendre et à expliquer afin de répondre à notre question de recherche. Les variables indépendantes sont les RP des participantes ; elles portent sur les deux aspects suivants : l'APC et l'efficacité de l'enseignement et serviront à expliquer la

variable dépendante. Les variables *composantes de la planification* et les *axes pédagogique, didactique, organisationnel et représentationnel* de l'IE sont des variables concomitantes : elles se manifestent en même temps que la variable dépendante, c'est-à-dire la réflexion pédagogicodidactique, mais n'en sont ni la cause ni l'effet. Ces dernières variables – composantes de planification et axes de l'IE – aideront à mieux décrire, interpréter et comprendre la réflexion pédagogicodidactique à laquelle réfèrent les enseignants d'ALS du collégial. De cette façon, elles aideront à mieux répondre à l'objectif de recherche n° 3 qui cible la description du raisonnement pédagogicodidactique pré-action par l'intermédiaire de l'identification des composantes de planification et des arguments pédagogiques et didactiques pris en considération lors de la planification de l'enseignement.

Les sous-sections suivantes rapportent les procédures de traitement et d'analyse des données. Nous débutons par les procédures de traitement des données issues de l'entrevue semi-dirigée et des entretiens explicatifs. Nous décrivons ensuite les techniques retenues pour l'analyse des données obtenues de chacun de ces outils.

5.1. Traitement des données – Entrevues semi-dirigées

Les verbatim des entrevues semi-dirigées sont enregistrés puis transcrits mot à mot par un assistant et une assistante de recherche à l'aide du logiciel de traitement de texte *Word*. Les comportements non verbaux (mimiques, soupirs, silences, gestuelle, etc.) seront portés au verbatim seulement s'ils ajoutent du sens au discours. Afin de rester au plus près du discours des participantes, les entretiens réalisés en anglais n'ont pas fait l'objet de traduction. En tout, 11 verbatim ont ainsi été transcrits, dont 7 en anglais et 4 en français.

5.2. Traitement des données – Entretiens d’explicitation

Après avoir été transcrits mot à mot (voir section 5.1 ci-dessus), les entretiens d’explicitations sont, pour leur part, soumis au traitement de la cartographie cognitive. Utilisées depuis plus d’une trentaine d’années et gagnant constamment en popularité, les cartes cognitives constituent un outil de représentation de la connaissance utile en éducation et dans plusieurs sphères de l’activité humaine dont, notamment, la gestion organisationnelle (Novak et Cañas, 2006*b*). L’utilisation de cartes cognitives permet de faire ressortir des différences subtiles entre participants. Les cartes cognitives sont particulièrement efficaces pour la découverte, la saisie et l’*archivage* de l’expertise professionnelle (Hoffman, Coffey, Carnot et Novak, 2002 ; Zanting, Verloop et Vermunt, 2003). Cet outil s’avère d’autant plus intéressant que le savoir d’expertise archivé sous cette forme est beaucoup plus accessible que le savoir archivé sous forme de textes ou de tableaux (Novak et Cañas, 2006*b*). La puissance de cet outil se constate dans la cohérence qu’exhibent des cartes cognitives produites par différents *lecteurs ou transcripteurs* de la pensée des sujets *porteurs* interviewés (Novak et Cañas, 2006*a*). Le traitement des données issues des entretiens d’explicitation se fait à l’aide du logiciel C-MapTools.

Les cartes cognitives constituent un outil puissant et valide pour la représentation explicite de la connaissance et de la compréhension des individus (Novak et Cañas, 2006*a*, 2006*b*) ; elles facilitent la compréhension de la connaissance dynamique d’un sujet (Cossette, 1994). Dans le cadre de cette étude, nous recourons à la technique des cartes cognitives pour décrire et expliquer le raisonnement de l’enseignant d’ALS du collégial et les logiques sous-jacentes à son raisonnement pré-action. Bien qu’elle ne permette que d’appréhender ou, en d’autres termes, de réaliser une photographie du produit du processus cognitif d’un individu à un moment donné, la cartographie cognitive se révèle un outil pertinent lorsqu’il s’agit : 1) de s’intéresser à l’individu dans son environnement, dans une perspective holistique (Calori et Sarnin,

1993) ; 2) de mettre en évidence le sens et la prégnance d'éléments cognitifs (Audet, 2003) ; et 3) d'analyser les relations entre ces éléments cognitifs et, par conséquent, d'accéder au raisonnement implicite de l'individu (Swan et Newell, 1994).

En ce qui nous concerne, le recours à la technique des cartes cognitives comme outil d'analyse repose principalement sur trois éléments. Premièrement, les enseignants développent, par principe d'économie cognitive, des modèles de compréhension et de connaissance simplifiés qui tiennent compte de certains et non pas de tous les aspects de la pratique (Senior, 2006). Deuxièmement, les travaux sur la planification et le raisonnement pédagogique posent de penser la réflexion de l'enseignant comme un processus dynamique, complexe, davantage cyclique que linéaire voire même, selon Housner et Griffey (1985), en termes spatiaux ou visuels. Troisièmement, une conception de la planification qui se développe avec de possibles mouvements d'aller-retour telle que celle que nous avons proposée dans le chapitre II (voir schéma p. 93) suppose des liens dynamiques entre les différents éléments qui interviennent. En cela, la planification enseignante est de nature interactive et non linéaire. Pour toutes ces raisons, et afin de rencontrer notre troisième objectif de recherche à l'effet de *décrire le raisonnement sous-tendant la réflexion pédagogique pré-action de l'enseignant d'ALS du collégial*, nous recourons à la technique des cartes cognitives pour reproduire la réflexion pédagogique de nos participantes sous une forme visuelle, dynamique et circulaire. Rendant possible la reproduction de l'implicite du raisonnement (Swan et Newell, 1994), *C-MapTool* permettra ainsi de reproduire la pensée pré-action qui sous-tend la prise de décision et la planification de l'enseignant d'ALS du collégial. *C-mapTool* permettra aussi de procéder à l'extraction des liens trouvés entre les composantes de planification identifiées sous forme de phrases tronquées. Ceci facilitera le classement des liens, ou arguments de planification, selon leurs caractéristiques pédagogique et didactique.

5.3. Analyse des données

L'objectif de l'analyse des données réside dans la recherche de liens pouvant exister entre les différentes données obtenues. À cet effet, la section présente fait état du processus mis en place pour extraire les connaissances et pour expliquer les faits observés à partir des données recueillies. Ce processus d'analyse suppose « un effort explicite d'identifier les thèmes, de construire des hypothèses (idées) telles qu'elles émergent des données ainsi que de clarifier le lien entre les données, les thèmes et les hypothèses conséquentes » (Tesch, 1990, 113). Afin de mener à bien ce processus, il convient donc de réitérer que l'essentiel de nos objectifs de recherche résident principalement dans l'identification et dans l'explication de données qualitatives. De façon à rencontrer ces objectifs, notre plan d'analyse procédera à la fois de l'analyse de contenu, de l'analyse descriptive et de l'analyse compréhensive. Les sous-sections suivantes font état des différentes étapes et techniques utilisées pour assurer la qualité du traitement des données et des analyses qui seront réalisées.

5.3.1. L'analyse de contenu

Selon L'Écuyer (1990), le contenu manifeste réfère au matériel brut faisant l'objet d'analyse, c'est-à-dire ce qui est dit ou écrit, tel quel, directement et ouvertement. C'est ce type de données que nous proposons d'analyser, c'est-à-dire que les propos recueillis seront transcrits tels que retrouvés dans les entrevues et analysés avec le moins d'interprétation possible.

L'analyse de contenu réfère à un ensemble de techniques d'analyse des textes qui, utilisant des procédures systématiques et objectives, s'utilisent pour découvrir la signification des messages contenus dans le matériel étudié (Bardin, 2007 ; Gauthier, 1987 ; L'Écuyer, 1990 ; Mucchielli, 2006). L'analyse de contenu cherche à rendre

compte, le plus objectivement et le plus fiablement possible, des propos de l'interviewé. Les propos des répondantes sont conceptualisés puis entrés dans des catégories conceptuelles, déterminées à l'avance ou non, selon le cas. Le traitement du contenu se fait de façon méthodique et rigoureuse. S'élabore progressivement un modèle de plus en plus précis qui fait apparaître des récurrences et des différences entre les cas analysés. La mise en relation des textes permet d'en faire ressortir la complexité et d'en dégager une vue d'ensemble. Enfin, l'analyse établit le sens du discours.

Des biais de type affectif et idéologique sont à surveiller lors du traitement des données issues de l'analyse de contenu (Mucchielli, 2006). Les biais affectifs sont liés aux émotions et à la sensibilité du chercheur alors que les biais idéologiques sont en lien avec son idéologie et sa théorie *a priori*. Afin de contrer les effets possibles de ces biais, un double codage des données sera réalisé par deux personnes différentes et nous procéderons à la validation du codage à trois moments différents.

5.3.1.1. Grille d'analyse pour la représentation professionnelle de l'efficacité de l'enseignement

La première partie de l'entrevue semi-dirigée comprend les questions qui ont trait aux RP d'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial. Comparativement à l'APC, l'efficacité de l'enseignement n'est pas un concept officiellement défini dans le curriculum. Aussi, comme nous voulons savoir ce que les enseignants pensent vraiment, nous optons pour une analyse de contenu qualitative inductive. Il s'agit d'un modèle d'analyse dit *ouvert* dans lequel les catégories sont induites ou émergent à partir du matériel analysé (Bardin, 2007 ; Krippendorff, 1980 ; L'Écuyer, 1990). La grille d'analyse (tableau 5, page suivante) montre le détail des quatre axes selon lesquels sera déclinée l'efficacité ainsi que les indicateurs qui leurs correspondent.

Tableau 5
Grille d'analyse de la représentation professionnelle de l'efficacité en enseignement de
l'anglais langue seconde au collégial

Axes	Indicateurs
Pédagogique	dimensions affectives de l'apprentissage (attitude, motivation et intérêt, tolérance à l'ambiguïté, capacité à oser la L2) de l'apprenant
	besoins réels et immédiats de l'apprenant
	objets/sujets choisis en fonction des besoins et des intérêts des étudiants
	aspects relationnels
	climat d'apprentissage
	particularités du milieu d'enseignement
	temps alloué aux activités d'apprentissage
Didactique	centration sur l'apprenant (prise en compte des besoins L2, des caract. cognitives, des capacités à développer la compétence à communiquer).
	authenticité (sujets, matériel, situations retrouvés dans la vraie vie)
	sens et signification (plutôt que la justesse et la précision de la langue)
	tolérance à l'erreur (peu ou prou d'intérêt porté à la structure de la L2)
	activités d'apprentissage (jeux de rôle, simulations, résolution de prob., débat,...) qui mènent à des possibilités de communication réelle.
	activités d'ens.-app. basées sur des tâches (favorisent la création de situations d'interaction plutôt que d'instructions sur le système langagier)
	communication et interaction
	contextualisation (utilisation de situations de communication réalistes qui tiennent compte des conventions du langage en contexte social)
	progression cumulative ou spiralaire (avec des avancées et des retours sur des structures déjà présentées).
	exposition à la langue et input compréhensible
	production de la langue et output compréhensible
	analogies, illustrations, exemples, explications, démonstrations
Organisationnel	environnement externe
	ressources (matérielles et humaines)
	outils de l'enseignant
	temps (horaire, répartition des heures enseignement/session)
Représentationnel	caractéristiques de l'enseignant
	besoins apprenants
	caractéristiques des activités d'enseignement-apprentissage
	planification
	fil conducteur (entre les cours, entre les leçons)
	gestion paracurriculaire (cours-programme, (dés)inscription, évaluation)

Inductive, la procédure choisie pour l'étude de la RP d'efficacité ne comporte pas de cadre d'analyse : c'est donc à partir des entrevues que la grille sera élaborée et que les catégories d'analyse émergeront. La création de catégories procède des critères édictés par Berelson (1952, dans Andreani et Conchon, 2005) : 1) homogénéité – les items de signification semblable sont regroupés ensemble et relèvent d'un seul principe ; 2) l'exhaustivité, tous les items doivent être codés ; 3) l'exclusion – un item ne peut être classé que dans une seule catégorie ; 4) l'objectivité – les catégories sont assez précises pour éviter les variations imputables à la subjectivité du ou des codeurs ; et 5) pertinence – le choix d'une catégorie répond aux objectifs de l'étude.

Gauthier (1987) met en garde en ce qui concerne la construction de grilles de catégories car, « à la limite, on pourrait faire des catégories tellement lâches et ouvertes que toutes les observations montreraient que les faits se ressemblent » (p. 140). L'inverse pourrait aussi causer problème : créer des catégories trop précises et spécifiques aurait comme résultat que chaque cas paraîtrait unique. À cet effet, nous faisons preuve de vigilance lors de la création de nos catégories afin d'arriver à un niveau de précision qui nous assurera d'identifier les éléments communs et de repérer les différences qui caractériseront les cas à l'étude.

5.3.1.2. Grille d'analyse pour la représentation professionnelle de l'approche par compétences

La deuxième partie de l'entrevue semi-dirigée comprend les questions qui ont trait aux RP d'APC. Le tableau 6 (page suivante) montre le détail des six catégories et des indicateurs composant la grille d'analyse utilisée pour l'étude de la RP de l'APC. La grille d'analyse utilisée est dite fermée ou fixe. Une grille d'analyse fixe se construit à partir de critères ou d'indicateurs qui deviennent les catégories d'analyse. En tant

qu'approche officielle de l'enseignement au collégial, l'APC s'impose avec sa définition et ses attributs tels que définis dans le curriculum.

Tableau 6
Grille d'analyse de la représentation professionnelle de l'approche par compétences

Catégories	Indicateurs
Centration sur l'apprenant	prise en compte des besoins langagiers de l'apprenant
	prise en compte des caractéristiques cognitives de l'apprenant
	prise en compte des capacités à développer la compétence à communiquer de l'apprenant
	tient compte des stratégies d'apprentissage qui peuvent différer d'un individu à l'autre
	l'essentiel de l'attention ou de la méthodologie de l'enseignant porte sur le contenu ou la méthode (-)
	l'essentiel de l'attention ou de la méthodologie de l'enseignant porte sur <i>à qui enseigner ?</i> , pour mieux adapter les moyens choisis (<i>comment enseigner ?</i>) aux buts visés
Authenticité	sujets, matériel, situations tels que retrouvés dans la vraie vie
	document (texte, document sonore, visuel, audiovisuel) qui provient du monde extrascolaire, pas fabriqué à des fins pédagogiques
	contenu linguistique dosé en fonction d'une progression ou répond à un objectif pédagogique précis (-)
	documents didactisés i.e. provenant du monde extra-scolaire et adaptés ou remaniés à des fins pédagogiques
Interaction	basées sur des tâches
	basées sur l'enseignement du système langagier (-)
	favorisent l'interaction
	mènent à des possibilités de communication réelle
	exemples : jeux de rôle, simulations, résolutions de problème, débats, ...
Contextualisation	recours/utilisation de situations de communication réalistes
	prise en considérations des conventions du langage en contexte social
Conception de l'enseignement-apprentissage	progression cumulative ou spiralaire
	exposition à la langue et input compréhensible
	production de la langue, output compréhensible
	priorité au sens et à la signification
	priorité à la structure et la précision de la L2 (-)
	processus développemental, à long terme
	tolérance à l'erreur

L'analyse de contenu réalisée pour la variable RP de l'APC se fait, à cet effet, à partir de catégories de classification fixes qui correspondent aux quatre différents principes de l'APC (voir la section 3.2 du chapitre II) : la contextualisation, l'authenticité, la centration sur l'apprenant et l'interaction, auxquels sont ajoutées les catégories *conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage* et *autre*. Ceci assurera le classement de tous les items finaux retenus pour cette variable.

5.3.2. Codage et validation des données – entrevues semi-dirigées

Recourir à l'analyse de contenu est une technique pertinente pour assurer l'atteinte des objectifs 1 et 2 ainsi que pour répondre partiellement à l'objectif 3. Nous conduisons notre analyse de contenu en nous inspirant des moments généralement identifiés pour cette étape (Bardin, 2007) : la pré-analyse du discours, le codage, l'inférence et l'interprétation. Les étapes décrites ci-après rapportent dans le détail les actions prises pour coder et valider les données individuelles. Leur issue résidera dans la production de portraits individuels pour les variables à l'étude, soit : la RP d'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial, la RP de l'APC et la réflexion pédagogique pré-action (voir la section 5.3.3 pour les procédures d'élaboration des portraits globaux). Plus précisément, les étapes mises en place pour le codage et la validation des résultats individuels vont ainsi :

1. La première étape consiste en une lecture flottante des verbatim. La chercheure et le juge externe, un enseignant d'expérience retraité du collégial, procèdent, chacun de leur côté et à l'aide des questions du schéma d'entrevue, à la pré-analyse des entrevues semi-dirigées. Ils repèrent et identifient les énoncés qui leur paraissent pertinents ou porteurs de sens eu égard aux RP ciblées. Les items retenus de part et d'autre sont comparés conjointement par les deux évaluateurs. Les segments retenus par l'un mais non par l'autre font l'objet d'une discussion jusqu'à ce qu'il n'y ait plus d'ambiguïté ; ceci augmente la clarification et la compréhension des critères et des normes choisis.
2. La chercheure élimine les doublons et entre les items communs retenus dans un tableau Excel. Elle rend ce document disponible au juge externe. Les deux individus font une lecture conjointe du tableau fourni. Cette lecture conjointe vise

à identifier et éliminer les doublons et les données non pertinentes qui auraient pu avoir été retenus. Cette étape vise à assurer la qualité des données brutes finales retenues pour la catégorisation.

3. Comme suite à cette deuxième étape, la chercheuse bâtit, à partir des items finaux communs retenus pour 3 des 11 participantes, une grille de lecture ouverte divisée en sous-catégories et en catégories pour la variable RP de l'efficacité ; elle construit, à partir des principes APC, une grille fermée pour la variable RP de l'APC. Les grilles de lecture pour l'efficacité et l'APC sont soumises et expliquées au juge externe ; quelques sous-catégories et catégories sont précisées à la lumière des commentaires et questions de celui-ci.
4. La chercheuse et le juge externe procèdent ensuite, chacun de leur côté et à l'aide des grilles de lecture élaborées à l'étape précédente, au codage de trois séries d'items finaux pour les deux variables à l'étude. Concomitamment à la codification des items, les deux évaluateurs classifient simultanément les items finaux en fonction des quatre axes identifiés dans le cadre conceptuel à savoir, l'axe pédagogique, l'axe didactique, l'axe représentationnel et l'axe organisationnel à l'aide d'une grille de lecture inspirée du cadre conceptuel (voir tableau 1, p. 110). Un cinquième axe est laissé ouvert afin de classer les items qui ne se classeraient pas clairement sous l'un ou l'autre des axes identifiés.
5. Une première séance de confrontation des codifications se réalise alors en personne. Une discussion appuyée sur le cadre conceptuel prendra place pour les cas de divergences afin d'en arriver à une interprétation commune des items codés. Moyennant l'assentiment et la compréhension commune des deux évaluateurs, quelques sous-catégories et catégories sont ainsi précisées ou ajoutées dans le cas où des éléments leur auraient échappés précédemment. Cette étape correspond à un premier moment de contrôle de la grille de codification.
6. Ce moment de la procédure amène la double codification des huit entrevues semi-dirigées restantes. Les deux évaluateurs procèdent, dans un premier temps, au codage de trois entrevues et à la confrontation des codages obtenus. Ceci permet de vérifier la fiabilité des catégories et la stabilité du codage. À nouveau, les points qui divergent seront argumentés. Le code final retenu devra recevoir l'endossement des deux évaluateurs. Cette étape correspond à un deuxième moment de contrôle de la grille de codification.
7. La codification et la confrontation des cinq séries d'items restants sont ensuite réalisées. Il s'agit du troisième moment de contrôle de la grille de codification.
8. Les résultats d'analyse (catégories et axes de planification) sont comptabilisés puis entrés dans un tableur Excel.
9. Une description sous forme de texte continu est faite à partir de la classification des items et des axes réalisée pour les variables RP de l'APC et de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial. Ces textes correspondent aux portraits individuels des participantes eu égard aux dites variables étudiées. Une fois rédigés, les textes sont soumis au juge externe pour discussion et validation.

5.3.3. Codage et validation des cartes cognitives

Les résultats issus des entretiens d'explicitation sont entrés dans le logiciel C-MapTools ; ceci permet de reproduire le raisonnement de planification des participantes sous forme de cartes cognitives. Comme suite aux entretiens d'explicitation, nous procédons, à l'aide des verbatim transcrits, au repérage des éléments de raisonnement pédagogique tels qu'énoncés dans le discours des participantes. Les éléments de planification rapportés par les enseignantes sont d'abord rapportés dans des cercles ; ensuite, l'utilisation de flèches assorties d'un verbe permet de représenter de façon dynamique la ou les relations qui unissent les différents éléments de planification identifiés. Notre intérêt de recherche résidant dans l'efficacité de l'enseignement, nous prenons comme point de départ l'enseignant et positionnons le cercle représentant l'enseignant en haut, au centre de la carte cognitive en élaboration. Dans le but de faciliter l'agglomération éventuelle des cartes cognitives individuelles en une carte cognitive globale, nous traduisons, pour les entretiens d'explicitation réalisés en anglais ($n = 7$), les éléments du discours de planification en utilisant le plus possible des synonymes repérés dans les entretiens réalisés en français ($n = 4$).

La validation des données extraites de l'entretien d'explicitation se réalise par l'intermédiaire de la validation des cartes cognitives produites. Dans un premier temps, la chercheure élabore, à l'aide du logiciel C-MapTools, les cartes cognitives des trois participantes qui ont accepté de participer à cette étape de la recherche. Dans un deuxième temps, la chercheure présente leur carte cognitive aux participantes et leur en décrit le contenu. À cette occasion, les participantes sont invitées à rétroagir et préciser, s'il y a lieu, les éléments, les expressions ou les liens exprimés dans la carte cognitive. Aucun commentaire ni modification à cet effet ne nous a été demandé. Au total, 3 des 11 cartes cognitives auront ainsi été validées ; il s'agit des cartes des trois participantes qui ont accepté de participer à l'étape de validation. Prenant appui sur les constats de Novak et Cañas (2006a) à l'effet que des cartes cognitives produites

par différents lecteurs exhibent de hauts niveaux de cohérence, nous déduisons que le contenu retrouvé dans les huit autres cartes cognitives, c'est-à-dire les cartes des huit enseignantes qui n'ont pas participé à l'exercice de validation, correspond au discours de planification desdites participantes. Les 11 cartes cognitives produites seront donc conservées et utilisées sous cette forme pour fins d'analyse.

5.3.4. Analyse descriptive et élaboration des portraits globaux

Les procédures présentées ci-dessus ont contribué à l'analyse des données individuelles. Leur issue résidait à cet effet dans l'élaboration de portraits individuels de la RP de l'APC, de la RP de l'efficacité et du raisonnement pré-action pour chacune des participantes à l'étude. Aux fins de l'objectif n° 4 qui cherche à expliquer le raisonnement pré-action de l'enseignant d'ALS du collégial en fonction de ses RP, il convient maintenant de décrire comment nous regrouperons et agglomérerons ces profils individuels en un portrait global.

5.3.5. Élaboration et analyse du portrait global des représentations professionnelles de l'approche par compétences et de l'efficacité

Afin de construire les portraits globaux des RP de l'APC et de l'efficacité, nous utilisons le logiciel Excel pour additionner et transformer sous forme de pourcentages les scores individuels obtenus pour chacun des éléments contributeurs aux dites RP. Nous procédons de même en ce qui a trait aux axes pédagogique, didactique, représentationnel, organisationnel et autre qui qualifient la réflexion de planification de l'enseignant d'ALS du collégial. Ces scores globaux sont à leur tour repris pour exprimer, sous forme de graphiques et de tableaux synthèses, les portraits globaux des RP d'APC et d'efficacité entretenues par l'enseignant d'ALS du collégial.

5.3.6. Élaboration et analyse du portrait global du raisonnement de planification

Dans un premier temps, nous regroupons et comptabilisons les intrants et les extrants individuels pour déterminer la centralité ou l'importance relative que prendra chacune des composantes de planification du portrait global du raisonnement pré-action. Dans un deuxième temps, nous regroupons et comptabilisons les arguments de planification tirés des cartes cognitives individuelles pour déterminer les liens qui uniront entre elles les composantes de planification du portrait global. Pour ce faire, nous créons une carte cognitive coquille à partir des composantes de planification communes aux participantes et comme mises à jour par le regroupement des intrants et des extrants individuels. Les composantes rapportées sont unies les unes aux autres par des traits pour représenter les liens qui les unissent. Nous rapportons ensuite, un à un, les arguments de planification identifiés dans les cartes individuelles sur les liens correspondants de la carte coquille. Une attention particulière est portée à la synonymie des arguments, celle-ci pouvant induire une relation de réciprocité ou de mutualité artificielle. Ainsi, que la participante interviewée dise que « le curriculum dicte le contenu d'enseignement » ou qu'elle dise que « le contenu d'enseignement est déterminé par le devis ministériel », le propos énoncé véhicule dans les faits la même signification à savoir celle de la relation prescriptive du curriculum sur la détermination du contenu à enseigner. Dans de telles situations, nous optons pour l'utilisation de verbes à la forme active plutôt que passive. La fréquence des arguments de planification pour chaque lien est finalement traduite en pourcentage en fonction du nombre total d'arguments qui composent la carte cognitive globale. Ceci faisant, nous établissons la force relative des liens (F) qui existent entre les différentes composantes (x et y) du portrait global du raisonnement pré-action de l'enseignant d'ALS du collégial. La formule de l'opération réalisée se lit comme suit :

$$F_{\text{lien}} = \frac{(\text{nombre de liens unissant les composantes x et y})}{(\text{nombre de liens composant la carte cognitive})}$$

Nous procéderons ensuite à l'analyse compréhensive de nos résultats. L'analyse compréhensive permet de rendre compte des rapports entre les résultats obtenus et les perceptions des individus (Tremblay et Perrier, 2006). Nous mettons en vis-à-vis les portraits globaux de la RP d'efficacité, de la RP d'APC et du schéma du raisonnement pré-action obtenus. Nous pourrions ainsi identifier et définir les rapports qui existent entre les RP d'efficacité et de l'APC et le schéma de raisonnement pédagogique didactique pré-action de l'enseignant d'ALS du collégial. Y a-t-il cohérence entre les trois portraits globaux obtenus ? Les uns contredisent-ils les autres ? Quels éléments ont-ils en commun ? En quoi les RP des enseignants expliquent-elles la pensée de planification de l'enseignant d'ALS du collégial ? Voilà des exemples de questions auxquelles permettra de répondre l'analyse compréhensive. Ce faisant, nous pourrions répondre au quatrième objectif de cette recherche et à ses sous-objectifs :

Décrire le raisonnement sous-tendant la réflexion pédagogique didactique pré-action de l'intervention éducative des enseignants d'ALS en fonction des RP de l'APC et d'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial ;

- a. Établir des liens entre les caractéristiques du raisonnement sous-tendant la réflexion pédagogique didactique pré-action et les RP d'efficacité ;
- b. Établir des liens entre les caractéristiques du raisonnement sous-tendant la réflexion pédagogique didactique pré-action et les RP de l'APC.

Le chapitre III a exposé la méthodologie retenue pour notre recherche. Nous nous tournons maintenant vers les chapitres 4 et 5 qui décriront respectivement les résultats individuels ainsi que leur analyse pour chacune des participantes et les portraits globaux des RP d'efficacité, des RP d'APC et du raisonnement pré-action.

QUATRIÈME CHAPITRE RÉSULTATS

Dans le but d'étudier comment les enseignants d'ALS du collégial raisonnent l'enseignement APC, nous avons limité notre objet de recherche à l'étape de planification de l'enseignement, étape cruciale en ce qui a trait aux orientations et approches retenues pour la qualité de l'enseignement et des apprentissages. Nous nous sommes adressée à des enseignantes d'ALS œuvrant en région unilingue francophone, car c'est bien là que la situation nous apparaissait la plus critique, l'apprenant de L2 n'ayant habituellement pas accès à la langue cible en dehors de la classe, l'inaccessibilité à la langue cible en dehors de la classe en région unilingue faisant indubitablement reposer la réussite de l'apprentissage de la L2 sur la transformation des ressources du milieu en performances scolaires.

Le chapitre IV rapporte les résultats recueillis. Il débute par quelques précisions pour la lecture puis se divise en deux sections principales : 1) la description de l'échantillon et 2) la description des résultats individuels. Considérant l'ampleur des résultats individuels recueillis, les portraits globaux et leur analyse compréhensive feront l'objet du chapitre V.

6. NOTES POUR LA LECTURE DES RÉSULTATS

Le présent préambule introduit le format de présentation des résultats de façon à ajouter à la clarté de la présentation desdits résultats. En premier lieu, toutes les sous-sections qui composent la section *Résultats individuels* de ce chapitre ont été rédigées selon un canevas identique. À cet effet, ces sous-sections rapportent sous différentes formes et pour chacune des participantes les points suivants :

- 1) présentés sous forme d'un graphique en pointes de tarte (pour le détail de la grille d'analyse utilisée, voir le tableau 6, p. 154), les énoncés ayant trait aux axes RP d'efficacité provenant de la compilation des éléments tirés de l'entretien semi-dirigé sur l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial ;
- 2) un tableau indiquant les principes APC décrits dans le cadre théorique (pour le détail de la grille utilisée, voir le tableau 5, p. 152), le second tableau rapporte les principes APC identifiés dans les réponses données aux questions portant explicitement sur l'APC ;
- 3) la carte cognitive élaborée à l'aide du logiciel C-mapTools à partir de l'entretien d'explicitation suivie de sa description ;
- 4) l'identification des arguments de planification générés des propositions issues de la carte cognitive et leur classement selon leur appartenance pédagogique ou didactique ; et
- 5) la présentation de propos d'ordre général tenus lors des questions d'ouverture et de clôture avec les participantes relativement, notamment, à leur rapport au changement et à leur perception du rôle de l'enseignant d'ALS au collégial.

En deuxième lieu, la section *Schéma de réflexion pédagogicodidactique pré-action* rapporte les résultats qui permettent de répondre à l'objectif 3 : décrire le raisonnement sous-tendant la réflexion pédagogicodidactique des enseignants d'ALS du collégial selon les axes pédagogique et didactique. Y est présentée, pour chacune des répondantes, la carte cognitive tirée de l'entretien d'explicitation ; il s'agit d'un portrait global de la réflexion à laquelle recourt cette participante lorsqu'elle planifie. La répartition des liens *intrants* (ou liens qui se dirigent vers un concept) et *extrants* (ou liens qui partent du concept) permet de qualifier la réflexion pré-action des participantes. Un tableau suit, identifiant les propositions générées de l'entretien d'explicitation par C-mapTool et les composantes de planification prises en considération par la participante lors de sa planification (objectif opératoire 3.a). Suit une description de la carte réalisée à partir des propositions générées de l'entretien d'explicitation. Cette description permet, en groupant lesdites propositions, de construire les arguments qui unissent les éléments de planification (objectif opératoire 3.d). Enfin, un dernier tableau illustre le classement des arguments de planification qui lient les propositions générées selon les axes pédagogique (objectif opératoire 3.b) et didactique (objectif opératoire 3.c) pris en considération par l'enseignante

lorsqu'elle planifie. Pour le bénéfice du lecteur, nous rappelons ici la question de départ de l'entretien d'explicitation à partir de laquelle l'objectif 3 sera traité :

« J'aimerais que nous parlions d'un cours récent, qui vous est apparu particulièrement efficace, dans lequel vos étudiants vous semblent avoir bien compris, avoir réalisé des apprentissages. J'aimerais savoir comment vous avez choisi ou décidé des éléments à y inclure et des activités d'enseignement qui seraient présentées et des conditions à mettre en place. En fait, j'aimerais savoir comment vous avez planifié ce cours, comment vous l'avez préparé, comment vous l'avez 'bâti' ».

En troisième lieu, réitérons que les items sur les RP de l'APC sont classés selon cinq principes : la centration sur l'apprenant, l'authenticité, l'interaction, la contextualisation et les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L2. Un énoncé émis en cohérence avec le principe auquel il appartient sera qualifié de positif ; les énoncés rapportés pour un principe donné seront réputés positifs si aucune mention n'est faite à cet effet dans le texte. À l'opposé, un énoncé qui va à l'encontre du principe auquel il appartient sera qualifié de négatif. Par exemple, la fixation sur la précision grammaticale se classera comme un item à valence négative, car allant dans le sens contraire du principe de l'APC qui priorise la fluidité d'expression à l'utilisation exacte et précise de la L2. Les items à valence négative seront signalés dans le texte.

En quatrième lieu, certains arguments tirés des propositions générées par les cartes cognitives des participantes peuvent être interprétés à la fois comme étant didactiques, pédagogiques ou intuitifs car formulés de façon générale ou en termes globaux. Plutôt que de les éliminer pour manque de précision de la part de la participante, nous choisissons de les classer à la fois comme arguments pédagogiques et arguments pédagogiques de planification afin de ne pas dénaturer l'argumentation à la base de la réflexion pré-action de cette enseignante.

7. DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

Les participantes (n = 11) à l'étude sont en moyenne âgées de 49 ans et ont en moyenne 18,5 ans d'expérience en enseignement au collégial (voir annexe C). Dix des onze participantes sont détentrices d'un baccalauréat lors de leur embauche au collégial. Parmi celles-ci, une seule possède un baccalauréat en enseignement de l'ALS ; les neuf autres possèdent un baccalauréat disciplinaire principalement dans le champ des langues, de la littérature ou de la linguistique. Exception faite d'une enseignante, les participantes ont aussi de l'expérience en enseignement de l'ALS auprès d'autres clientèles (adultes, au secondaire) ou dans d'autres milieux (école de langues, cours privés, charges de cours à l'université). Les sous-sections suivantes rapportent le portrait global tiré de l'ensemble des énoncés ayant trait aux RP d'efficacité et de l'APC en enseignement de l'ALS au collégial. Suit un tableau pour l'ensemble des propositions générées à partir des cartes cognitives par composantes de planification, la distribution des profils de réflexion pré-action élaborés à partir des entretiens d'explicitation et un résumé des propos d'ordre général tenus lors des questions d'ouverture et de clôture de l'entrevue et de l'entretien d'explicitation.

8. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS INDIVIDUELS

Voici maintenant les résultats individuels tirés des entrevues semi-dirigées et des entretiens d'explicitation. Les résultats sont présentés individuellement pour chacune des participantes. La section de la participante se subdivise en 6 sous-sections de façon à rapporter les réponses fournies et les propos tenus par celle-ci aux questions posées (voir annexe C) lors de son entrevue semi-dirigée et de son entretien d'explicitation. Chaque section débute, en guise d'introduction, par une brève description de la participante. Dans le but d'assurer l'anonymat, les noms ont été changés. Pour chacune des participantes, la sous-section 1 couvre l'objectif opératoire 1. Y sont relatées

les réponses données aux questions 2 et 3 de l’entrevue semi-dirigée ; ces questions concernent l’efficacité en enseignement de l’ALS. La sous-section 2 couvre l’objectif opératoire 2. Y sont relatées les réponses données aux questions 4, 5, 6 et 7 de l’entrevue semi-dirigée ; ces questions concernent l’APC. Les sous-sections 3, 4, et 5 permettent de couvrir l’objectif opératoire 3 et ses quatre sous-objectifs de façon partielle en ce que nous demeurons sur le plan des résultats individuels ; cet objectif sera complètement assuré au chapitre V avec l’agrégation des résultats individuels et la description des portraits globaux. Dans l’ordre, ces sous-sections décrivent le schéma de réflexion pré-action, les arguments de planification et les liens et les composantes de planification repertoriés respectivement pour chacune des répondantes. La présentation des résultats se termine avec le rappel de différents propos d’ordre général tenus lors des questions d’ouverture et de clôture de l’entrevue et de l’entretien d’explicitation. Ces questions avaient trait notamment à la perception du rôle de l’enseignant d’ALS au collégial et à son rapport au changement ; les questions de clôture donnaient aussi aux participantes l’occasion d’ajouter des informations supplémentaires aux sujets abordés durant la rencontre.

8.1. Angie

Angie est une enseignante de plus de 25 ans d’expérience dont quatre au secondaire. Détentrice d’un baccalauréat disciplinaire lors de son embauche au collégial, elle a, depuis et dans ses termes, obtenu un brevet en psychopédagogie au collégial. Elle enseigne présentement dans un établissement collégial public. Les sous-sections suivantes décrivent les RP d’efficacité et de l’APC entretenues par Angie, explicitent son raisonnement pédagogicodidactique à partir de sa carte cognitive et rapportent différents propos d’ordre général tenus sur les variables à l’étude.

8.1.1. Représentation professionnelle d'Angie au regard de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde

Cette sous-section rapporte comment Angie décrit sa perception de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial ainsi que les éléments qu'elle y rattache. L'identification des axes de la RP de l'efficacité d'Angie s'effectue à partir des 37 items finaux retenus. Ils se répartissent comme suit :

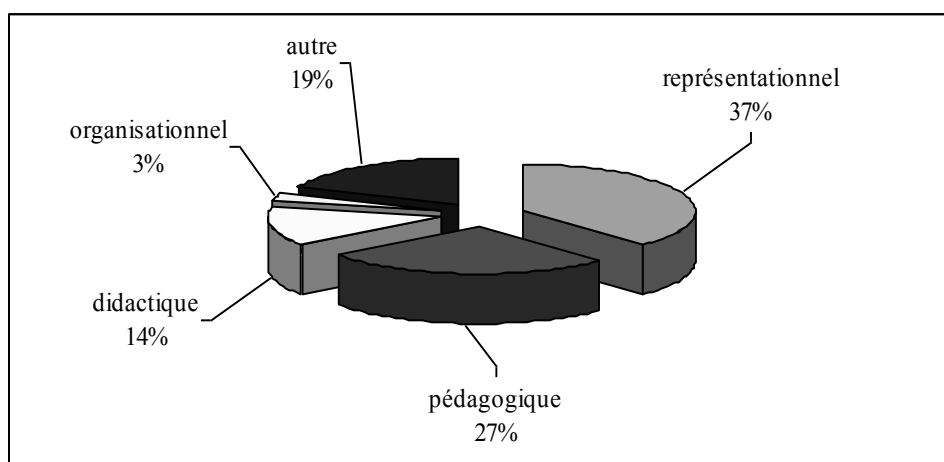


Figure 5 Distribution de la représentation professionnelle d'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial selon les axes pédagogique, didactique, organisationnel et représentationnel – Angie

L'axe pédagogique recueille 27 % des énoncés ($n = 10$) émis par Angie en lien avec sa représentation de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial. Pour Angie, le volet pédagogique s'exprime en proportions somme toute égales par des énoncés ayant trait aux étudiants (motivation, utilité et intérêt pour la L2, $n = 4$ et écoute de l'apprenant et de ses besoins, $n = 1$) et au climat d'apprentissage ($n = 5$) par des énoncés référant à l'importance d'une atmosphère agréable et à l'apprentissage dans le plaisir. Composé de termes et d'expressions apparentés aux concepts de stratégies d'enseignement, de contenu, de modalités d'enseignement et d'évaluation, le dernier argument émis par Angie se qualifierait, dans les faits, de pédagogico-didactique ; c'est d'ailleurs pour cette raison qu'il se retrouve à la fois classé sous les axes pédagogique et didactique.

L'axe didactique regroupe 14 % des énoncés ($n = 5$) exprimés par Angie, incluant l'argument pédagogicodidactique qui vient tout juste d'être mentionné. Pour elle, le volet didactique se décline principalement par des références à des objectifs d'enseignement-apprentissage de l'enseignant (amener l'étudiant à faire un progrès, $n = 2$) et à des comportements d'analyse pré-action (connaissances à enseigner, $n = 1$) et post-action (significativité des contenus enseignés pour ses étudiants, $n = 1$). Elle réfère aussi, mais moindrement, aux caractéristiques langagières des étudiants (niveau de langue variable, $n = 1$).

On constate que 37 % des énoncés ($n = 15$) touchent l'axe représentationnel. Ce troisième axe se traduit par des énoncés variés comme les qualités d'un bon enseignant d'un point de vue personnel (motivé, passionné, accueillant, $n = 1$), technique (planifie, analyse et est réaliste en termes d'objectifs à atteindre, $n = 4$) et l'importance de la formation continue ($n = 2$) tout en reconnaissant la responsabilité de l'étudiant dans son apprentissage (effort/engagement de l'apprenant, $n = 1$). Toujours sur le plan du représentationnel, Angie parle du rôle de l'enseignant comme celui du « bon prof [qui] devrait être le metteur en scène, [...] le guide, [...] le bon coach toujours capable de pousser » ($n = 4$). Elle reconnaît l'importance des sens et des émotions pour l'efficacité de l'apprentissage ($n = 2$) et d'« occuper cognitivement » l'apprenant (1), ce faisant « le temps passe plus vite, il est moins porté à déranger [et] il retient plus ».

L'axe organisationnel recueille quant à lui 3 % des énoncés ($n = 1$), soit les changements dans la classe et plus spécifiquement ceux apportés par les nouvelles technologies avec lesquelles « y'a plein d'affaires qui nous arrivent ».

Enfin, 19 % des énoncés se classent dans la catégorie *autre*, c'est-à-dire des énoncés qui portent sur l'efficacité, mais qui sont difficilement classifiables dans l'un ou l'autre des cinq principes identifiés. Les énoncés d'Angie classés *autres* ($n = 7$) correspondent, pour un peu plus de la moitié d'entre eux, à des énoncés ayant trait à

la rigueur ($n = 2$) et à la capacité d'analyse de l'enseignant par rapport aux caractéristiques des activités d'apprentissage (temps et modalités du travail) ($n = 2$).

Terminons en ajoutant qu'Angie nous dit que, pour elle, « l'efficacité, c'est ça, c'est qu'est-ce que j'veux enseigner, comment j'veis m'y prendre et les façons de faire... comment j'veis vérifier après ça qu'ils ont compris quelque chose,... mais c'est complexe l'art d'enseigner. »

8.1.2. Représentation professionnelle d'Angie au regard de l'approche par compétences

Le tableau 7 suivant rapporte le classement des items portant sur l'APC en enseignement de l'ALS au collégial donnés par Angie en réponse à nos questions. Pour la liste détaillée des items d'APC traités voir l'annexe E-1.

Tableau 7
Classement des items portant sur l'approche par compétences – Angie

Principes d'APC	Nombre d'items
Centration sur l'apprenant	1
Authenticité	0
Interaction	3
Contextualisation	0
Conception de l'ens-app	1
Autre	7
Total	12

Questionnée sur sa représentation de l'APC, Angie fournit un total de 12 énoncés. Parmi les 5 énoncés qui touchent un des principes de l'APC, 1 porte sur la centration sur l'apprenant (réactualisation des connaissances), 3 sur l'interaction (types d'activité) dont 1 négatif, 1 sur la conception de l'enseignement-apprentissage d'une L2 (des habiletés linguistiques). Enfin, 7 des 12 énoncés (soit 58,3 %) portant

sur l'APC émis par Angie ne rejoignent pas directement un des cinq principes APC à l'étude. Il s'agit principalement de propos d'ordre général portés sur l'APC dont sa définition de l'APC (2/7), les impacts de cette approche sur l'enseignement (2/7) ou sur les apprentissages des étudiants (2/7) et sa conception de l'apprentissage (1/7).

En résumé, pour Angie, « l'approche par compétences, c'est pas juste de la transmission de connaissances : c'est appliquer une connaissance, c'est appliquer une information, la rendre concrète » ; c'est aussi mettre « l'étudiant en action, il fait des choses, il applique. » Aussi, « si j'veux qu'un étudiant parle, si j'travaille le *speaking*, c'est pas moi qui va donner un cours magistral en avant. [...] Ça va être de les faire parler, de les écouter, de les corriger, de les faire s'auto-corriger. » « C'est sûr que nous, on a toujours des *capabilities* [habiletés ?] linguistiques », mais avec l'APC « ce [l'enseignement] n'est plus statique, c'est devenu dynamique. C'est toujours, toujours dans l'activité. »

8.1.3. Schéma de la réflexion pré-action – Angie

La carte cognitive tirée de l'entretien d'explicitation (figure 6, page suivante) reproduit la réflexion à laquelle recourt Angie lorsqu'elle planifie. À la lumière de sa carte cognitive, nous pouvons voir qu'Angie planifie en s'inspirant du devis ministériel. Pour elle, c'est le devis qui détermine les éléments de compétences, les habiletés linguistiques à enseigner, les éléments grammaticaux à intégrer, le type de situations d'apprentissage à favoriser et les objectifs d'enseignement à viser dans le cours d'ALS. Ces buts et objectifs guident Angie dans la rédaction de ses plans de leçon, son identification des contenus à enseigner et son choix d'activités d'apprentissage. Les contenus d'apprentissage guident aussi, en plus des buts et des objectifs d'apprentissage, cette enseignante dans sa recherche et dans son choix de matériel. Angie écrit des plans de leçons qu'elle qualifie de flexibles, ce qui lui permet de s'ajuster aux ca-

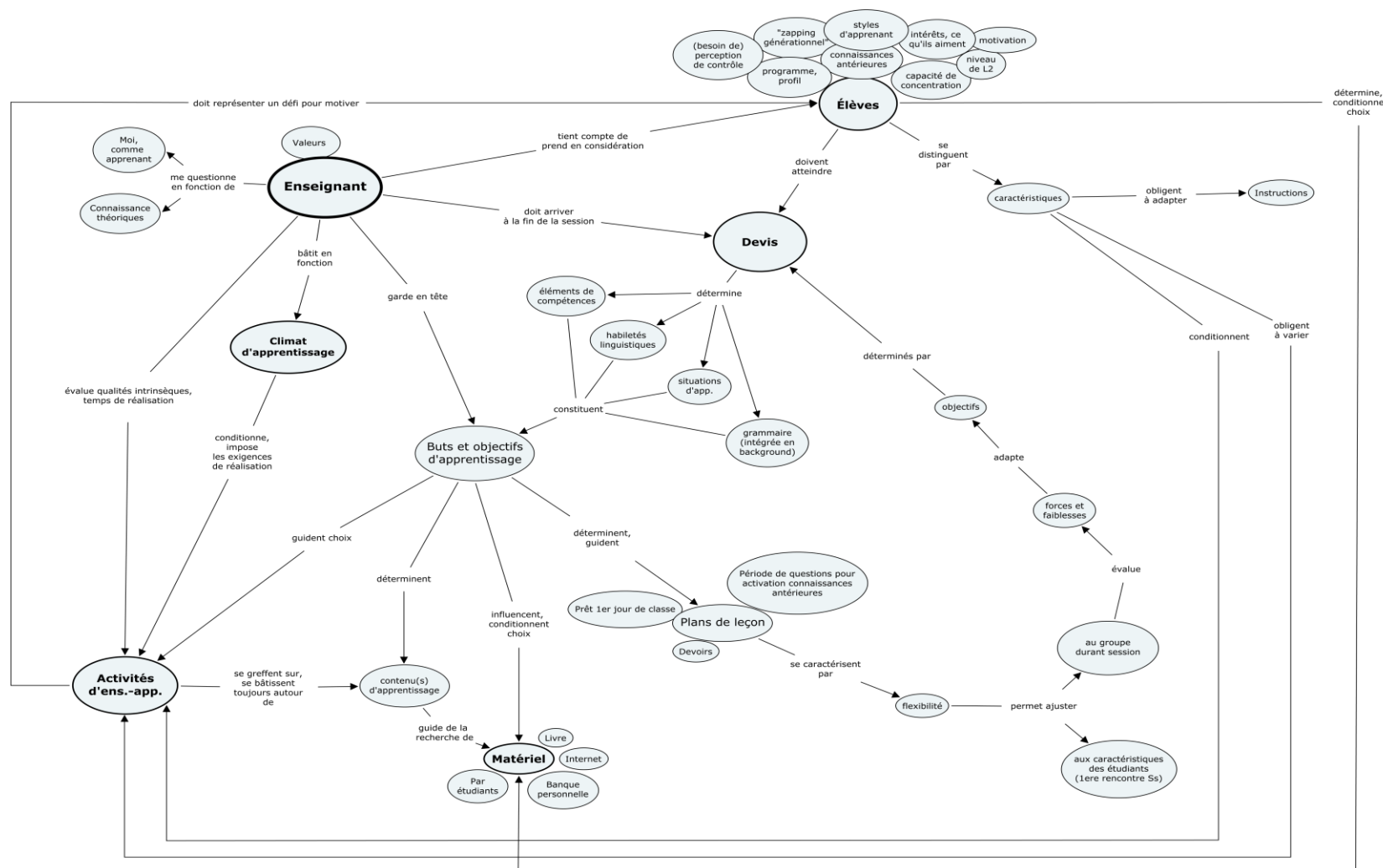


Figure 6 Schéma de la réflexion pré-action en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial – Angie

ractéristiques de ses étudiants dès sa première rencontre avec eux puis au groupe au fil de la session.

Lorsqu'elle planifie, Angie se questionne en fonction d'elle, comme apprenante, ainsi qu'en fonction de ses connaissances théoriques et de ses valeurs. Elle garde en tête les buts et objectifs d'apprentissage ainsi que là où elle doit arriver à la fin de la session selon le devis ministériel. Elle bâtit son cours en fonction du climat d'apprentissage qu'elle veut créer tout en prenant en considération ses étudiants en fonction de plusieurs caractéristiques différentes. Elle évalue les activités d'apprentissage en termes de qualités intrinsèques et de temps. Prenant appui sur son plan de leçon, Angie évalue les forces et faiblesses de ses étudiants et adapte ses objectifs en fonction de celles-ci.

Partant de l'affirmation que ses étudiants doivent, ultimement en fin de session atteindre les objectifs fixés dans le devis ministériel, Angie planifie en prenant en considération que ses étudiants se distinguent par des caractéristiques multiples sur les plans cognitifs et affectifs. Ces caractéristiques conditionnent le choix d'activités qu'elle retiendra pour l'enseignement ; elles l'obligent à adapter ses instructions et à varier ses activités d'enseignement-apprentissage. Ce sont aussi les étudiants, ou plus exactement leurs caractéristiques, qui déterminent et conditionnent le choix du matériel qui sera utilisé.

Pour Angie, les éléments de compétences, les habiletés linguistiques, les situations d'apprentissage et la grammaire (intégrée) constituent les buts et objectifs d'apprentissage de l'enseignement de l'ALS au collégial. Le climat d'apprentissage qu'elle souhaite créer dans sa classe conditionne et impose les exigences de réalisation des activités d'apprentissage qu'elle présentera. Lesdites activités d'apprentissage se greffent sur et se bâtissent autour des contenus d'apprentissage ciblés. En même temps, Angie pose que ces activités doivent représenter un défi pour motiver les étudiants.

8.1.4. Arguments de planification

Le tableau 8 qui suit ci-après reprend les arguments générés des propositions de la carte cognitive et les classe selon leur appartenance pédagogique ou didactique.

Tableau 8
Classement des arguments générés des propositions de la carte cognitive – Angie

Arguments pédagogiques	Arguments didactiques
1. la flexibilité du plan de leçon permet de s'ajuster aux caractéristiques des étudiants	1. les él. de compétences, habiletés linguistiques, les situations d'ens.-app. et la gram. constituent les buts et obj. en ALS au collégial
2. la flexibilité du plan de leçon permet de s'ajuster aux caractéristiques groupe	2. le devis identifie les éléments de compétences à enseigner
3. l'enseignant bâtit son cours en fonction du climat d'apprentissage (qu'il veut créer)	3. le devis détermine les habiletés linguistiques à enseigner
4. le climat d'app. (souhaité) conditionne et impose les exigences de réalisation des activités d'app.	4. le devis détermine les éléments grammaticaux à enseigner
5. les activités d'ens.-app. doivent représenter un défi pour motiver les étudiants	5. le devis détermine le type de situations d'enseignement-apprentissage à favoriser
6. l'enseignant prend en considération plusieurs caractéristiques <u>affectives</u> de ses étudiants	6. l'enseignant prend en considération les caractéristiques <u>cognitives</u> de ses étudiants
7. les caractéristiques des étudiants conditionnent le choix d'activités d'ens.-app.	7. les caractéristiques (cognitives et langagières) des étudiants conditionnent le choix d'activités
8. les caractéristiques (affectives) des étudiants obligent l'adaptation des instructions	8. les caractéristiques (cog. et lang.) des étudiants obligent l'adaptation des instructions
9. les caractéristiques (affectives) des étudiants obligent à varier les activités d'ens.-app.	9. les caractéristiques (cognitives et langagières) des étudiants obligent à varier les activités
10. les caractéristiques (affectives) des étudiants conditionnent le choix de matériel	10. les caractéristiques (cognitives et langagières) des étudiants conditionnent le choix de matériel
	11. le devis détermine les objectifs en ALS
	12. les buts et objectifs (identifiés à partir du devis) guident la rédaction des plans de leçon
	13. les buts et obj. (identifiés à partir du devis) guident l'identification des contenus à enseigner
	14. les buts et objectifs (identifiés à partir du devis) guident le choix d'activités d'ens.-app.
	15. les contenus guident le choix de matériel
	16. les activités d'ens.-app. se greffent sur et se bâtissent autour des contenus
	17. l'enseignant garde en tête les buts et obj. d'apprentissage où il doit arriver à la fin de la session selon le devis ministériel
	18. l'enseignant évalue les activités d'ens.-app. (qualités intrinsèques et temps)
	19. l'enseignant évalue les forces et faiblesses des étudiants en prenant appui sur plan de leçon
	20. l'enseignant adapte ses objectifs en fonction des forces et faiblesses des étudiants
Nb arguments : 10/30	Nb arguments : 20/30
33,3 % péd.	66,7 % did.

Le tableau 8 précédent montre que les arguments auxquels la participante dit recourir lorsqu'elle planifie se composent de 10 arguments à teneur pédagogique (33,3 %) et de 20 arguments à teneur didactique (66,7 %). Autrement dit, la réflexion pré-action d'Angie se qualifie de pédagogicodidactique à prédominance didactique.

8.1.5. Liens et composantes de planification

Le tableau 9 suivant rapporte le nombre d'intrants et d'extrants qui unissent les différents concepts de la carte cognitive d'Angie regroupés selon leur composante de planification. Ceci permet de préciser et de qualifier la réflexion pré-action de cette participante en ce qui a trait aux composantes de planification et aux liens qui les unissent. L'annexe E-1 rapporte le détail des liens et des attributs des concepts répertoriés à partir de la carte cognitive d'Angie.

Tableau 9
Pourcentage de liens par composantes de planification – Angie

Composantes de planification	Intrants	Extrants	Total liens	Pourcentage
Curriculum	12	11	23	37,1
Dispositif d'enseignement	8	4	12	19,4
Étudiant	6	8	14	22,6
Enseignant	2	6	8	12,9
Milieu (contexte et ressources)	6	1	7	8,1
Total	34	30	64	100 %

Le tableau 9 (ci-dessus) montre qu'un total de 64 liens unit les différentes composantes de la carte cognitive d'Angie ; les intrants ($n = 34$) et les extrants ($n = 30$) s'y répartissent dans des proportions quasi similaires. Comparativement aux autres composantes de planification, le *curriculum* contribue davantage (37,1 %) à la réflexion pré-action d'Angie. Le *curriculum* affiche un nombre d'intrants ($n = 12$) pratiquement identique au nombre d'extrants ($n = 11$). La lecture de la carte cognitive permet de voir que la composante *curriculum* recouvre le *devis*, quatre des éléments qui le constituent,

les *buts et objectifs d'apprentissage* et les *plans de leçon*. Les bulles juxtaposées auxdites variables précisent trois caractéristiques de l'utilisation que fait Angie du curriculum.

Les composantes *étudiant* (22,6 %), *dispositif d'enseignement* (19,4 %) et *enseignant* (12,9 %) participent à des degrés moindres à la réflexion pré-action de la participante. Prise individuellement, la composante *étudiant* affiche une répartition quasi égale entre les intrants (n = 6) et les extrants (n = 8) qui la composent. La lecture de la carte cognitive permet de voir, par les bulles juxtaposées à la variable *étudiant*, qu'Angie précise plusieurs caractéristiques cognitives et affectives de l'apprenant (n = 10) lors de l'entretien d'explicitation. Le *dispositif d'enseignement* montre deux fois plus d'intrants (n = 8) que d'extrants (n = 4) alors que la composante *enseignant* montre un nombre d'extrants (n = 6) trois fois supérieur au nombre d'intrants (n = 2) qu'elle compte. Angie qualifie aussi, moindrement, la composante *dispositif d'apprentissage* (n = 3) par les bulles juxtaposées aux variables *étudiant* et *enseignant* (n = 1).

Enfin, 8,1 % des liens (n = 6), soit le plus faible pourcentage de liens, toutes composantes confondues, ont rapport à la composante *milieu*. Cette composante comprend 6 intrants, 1 extrant et 3 caractéristiques.

Tel qu'illustré par la carte cognitive, le curriculum et bon nombre de caractéristiques de l'apprenant dictent la planification de cette enseignante. L'entretien d'explicitation permet de préciser qu'une dizaine de caractéristiques de l'apprenant sont mises à profit par Angie lorsqu'elle planifie. La composante *devis* prend une part importante dans la réflexion de cette enseignante, dictant les habiletés langagières et les objectifs d'enseignement-apprentissage dès le début de sa planification. La carte d'Angie ne rapporte aucun verbe ou expression qui pourrait être associé à un type de réflexion intuitif.

8.1.6. Propos d'ordre général tenus par Angie

Nous terminons cette section sur le portrait de réflexion pré-action d'Angie en regroupant les réponses données par la participante aux questions plus générales

d'amorce et de clôture posées en début et en fin d'entrevue. Ces questions portent notamment sur le rôle de l'enseignant d'ALS dans le contexte du collégial et sur le rapport au changement par l'intermédiaire de l'hypothèse d'une réforme éventuelle.

Pour Angie, enseigner l'ALS au collégial, c'est « aider l'autre à arriver quelque part », « d'être présent dans une classe, c'est toujours d'être à l'écoute, d'être éveillée, de voir c'qui s'passe... ». À nouveau, cette participante considère qu'être enseignant c'est être un « guide, un bon coach, [...] toujours capable de pousser ». Elle ajoute que c'est l'étudiant qui « apprend, moi je l'aide à apprendre, mais j'peux pas apprendre pour lui. »

Enfin, selon Angie, « l'APC a changé la pratique. Nettement ! Pour le meilleur aussi, pour le meilleur » et « je trouve ça plus gratifiant aujourd'hui. C'est comme si avant j'me posais moins de questions. » Elle ajoute : « c'est sûr qu'au début j'étais pas des plus sécures [sic], j'étais facilement déstabilisée » mais « je continuerais comme ça. [...] Je ne reviendrais pas en arrière. » En fait, « j'ai l'impression qu'il y a une résistance au changement, et je l'sais pas si on l'a bien gérée cette résistance-là au changement ».

8.1.7. Portrait individuel – Angie

Le tableau 10 rapporte de façon concise le portrait individuel d'Angie en ce qui a trait aux RP qu'elle entretient, à sa réflexion pré-action et aux composantes de planification qui guident ses décisions pré-action.

Tableau 10
Portrait récapitulatif individuel – Angie

Participant(e) : Angie	RP d'efficacité (%)	RP de l'APC (nb. d'indices en ordre décroissant)	Qualités de la réflexion pré-action	Composantes de planification (% en ordre décroissant)
Expérience en enseignement : • + 25 ans Diplôme(s) : • à l'embauche : bacc. disciplinaire Établissement : • public	Pédagogique : 27 % Didactique : 14 % Représentationnel : 37 % Organisationnel : 3 % Autre : 19 %	Interaction (3/5) Centration sur l'apprenant (1/5) Conception de l'ens.- app. L2 (1/5)	Pédagogicodidactique à prédominance didactique Absence d'indices associés à un type de réflexion intuitif	Curriculum (37,1 %) Étudiant (22,6 %) Dispositif d'enseignement (19,4 %) Enseignant (12,9 %) Milieu (8,1 %)

8.2. Helen

Helen possède un peu plus de 5 ans d'expérience en enseignement au collégial. Détentrice d'un diplôme de deuxième cycle, elle avait commencé un Baccalauréat en enseignement des langues secondes lors de son embauche au collégial. Elle enseigne présentement dans un établissement collégial privé. Elle a aussi enseigné au secondaire et au primaire respectivement pendant trois ans et un peu plus de deux ans. Les sous-sections suivantes décrivent les RP d'efficacité et de l'APC entretenues par Helen, explicitent son raisonnement pédagogicodidactique à partir de sa carte cognitive et rapportent différents propos d'ordre général tenus sur les variables à l'étude.

8.2.1. Représentation professionnelle de Helen au regard de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde

Cette sous-section rapporte comment Helen décrit sa perception de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial ainsi que les éléments qu'elle y rattache. L'identification des axes de la RP de l'efficacité de Helen s'effectue à partir des 15 items finaux retenus. Ils se répartissent comme suit :

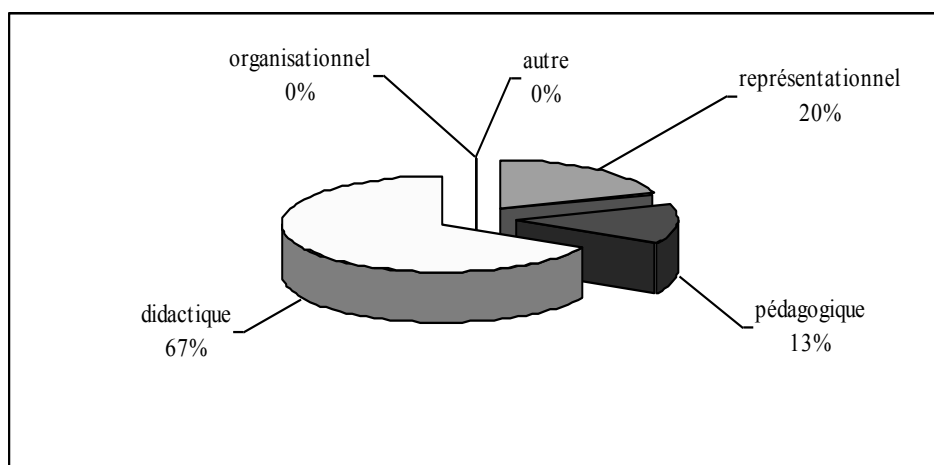


Figure 7 Distribution de la représentation professionnelle d'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial selon les axes pédagogique, didactique, organisationnel et représentationnel – Helen

L'axe pédagogique recueille 13 % des énoncés ($n = 2$) émis par Helen en lien avec sa représentation de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial. Pour Helen, le volet pédagogique s'exprime par des énoncés ayant trait à la relation avec les étudiants ($n = 1$) et à la variété des activités d'enseignement-apprentissage ($n = 1$).

L'axe didactique regroupe 67 % des énoncés ($n = 10$) exprimés par Helen. Pour elle, le volet didactique se décline principalement par des références au savoir et savoir-faire de l'enseignant (maîtrise de la langue, habiletés pour l'enseignement, $n = 4$), au principe d'interaction en apprentissage d'une L2 (activités pour « faire parler », résoudre ensemble un problème, $n = 4$). Elle réfère aussi, mais moins, au contenu à enseigner (règles de grammaire, vocabulaire, $n = 2$).

On constate que 20 % des énoncés ($n = 3$) touchent l'axe représentationnel. Ce troisième axe se traduit par des énoncés ayant aux qualités de l'enseignant (« approchable », ouvert d'esprit, $n = 2$) ainsi que d'être « capable d'enseigner » ($n = 1$). L'axe organisationnel recueille quant à lui 0 % des énoncés. Enfin, aucun énoncé se classe dans la catégorie *autre*.

Terminons en ajoutant que Helen nous dit que, pour elle, être un enseignant d'ALS efficace « has to do more with personality, I would say, [someone] who is... professional in his or her hum... relationship with students, professional in the elements that they teach hum... and then beyond that there's also mastery of the subject. »

8.2.2. Représentation professionnelle de Helen au regard de l'approche par compétences

Le tableau 11 (page suivante) rapporte le classement des items portant sur l'APC en enseignement de l'ALS au collégial donnés par Helen en réponse à nos questions. Pour la liste détaillée des items d'APC traités voir l'annexe E-2.

Tableau 11
Classement des items portant sur l'approche par compétences – Helen

Principes d'APC	Nombre d'items
Centration sur l'apprenant	1
Authenticité	0
Interaction	0
Contextualisation	1
Conception de l'ens-app	1
Autre	2
Total	5

Questionnée sur sa représentation de l'APC, Helen fournit un total de 5 énoncés dont 2 qui ne se classent pas sous un des cinq principes de l'APC. Parmi les 3 énoncés qui touchent un des principes de l'APC : 1 porte sur la centration sur l'apprenant (variété des activités et diversité des étudiants), 1 sur la contextualisation (enseignement inspiré de situations réelles), et 1 sur la conception de l'enseignement-apprentissage d'une L2 (pratique centrée sur les quatre habiletés). Enfin, 2 des 5 énoncés portant sur l'APC émis par Helen ne rejoignent pas directement un des cinq principes APC à l'étude. Il s'agit soit de propos en lien avec l'évaluation (structuration des examens, 1/5), soit de généralités sur l'APC (impact sur la motivation des étudiants faibles, 1/5).

En résumé, pour Helen, l'APC prend appui sur l'enseignement des habiletés. Dans l'établissement où œuvre cette participante, « our midterms and finals [...] are very much structured that way and in class there's a lot of practice around these four different skills ». Pour Helen, l'APC apporte de la variété dans la classe et « that's the crux ». Pour elle, enseigner l'ALS selon l'APC lui semble plus près de la réalité, comme une langue que les étudiants « bring back in the real world ».

8.2.3. Schéma de réflexion pré-action – Helen

La carte cognitive tirée de l'entretien d'explicitation (figure 8, page suivante) reproduit la réflexion à laquelle recourt Helen lorsqu'elle planifie. À la lumière de sa carte

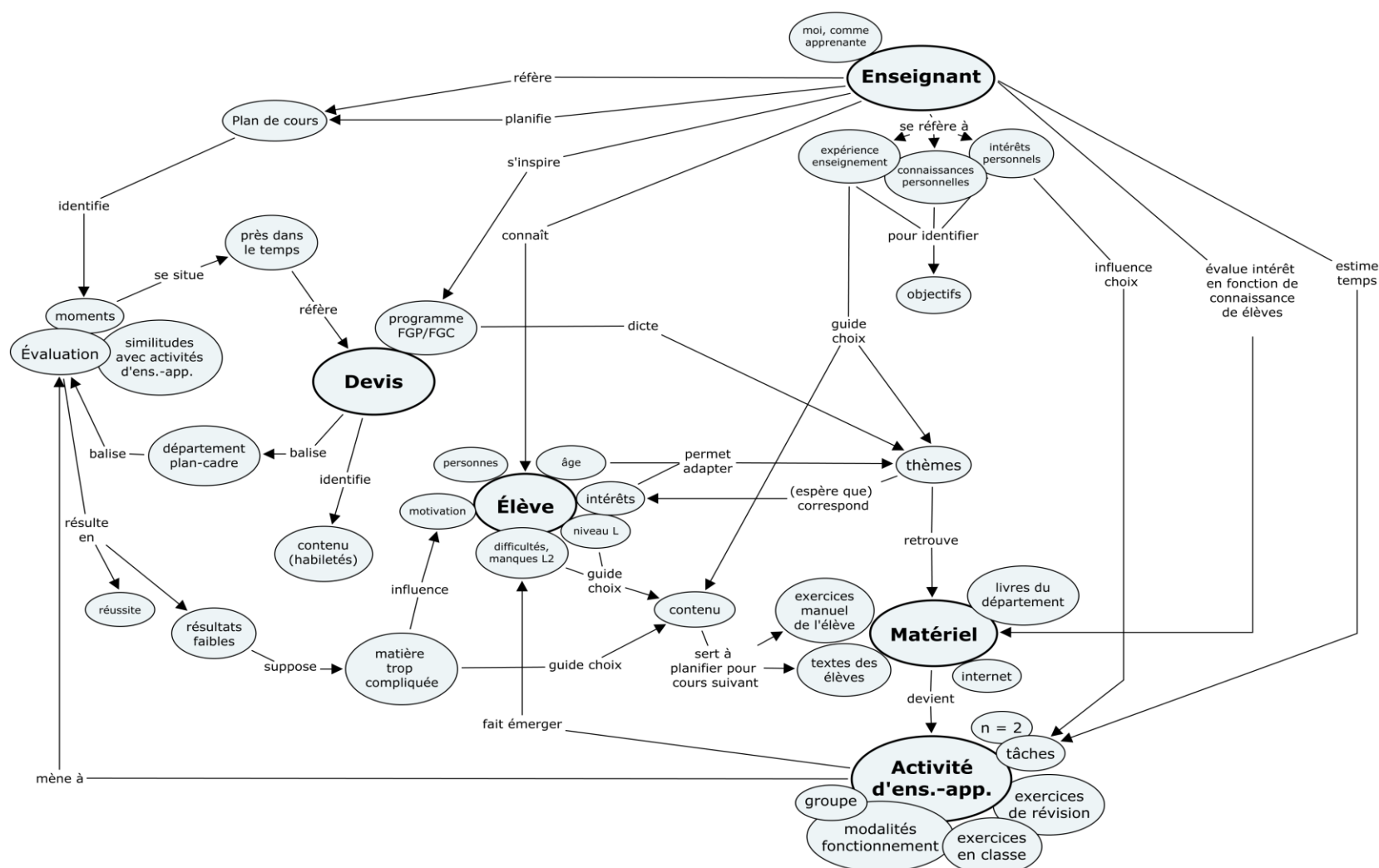


Figure 8 Schéma de la réflexion pré-action en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial – Helen

cognitive, nous voyons que, pour Helen, le devis ministériel balise les travaux du département, dont le plan-cadre et l'évaluation des cours, et identifie les habiletés à enseigner. C'est à partir desdits éléments qu'elle planifie son plan de cours, dans lequel paraîtront les évaluations. Le type de cours (FGP ou FGC) lui dicte les thèmes à exploiter. Elle espère que ces thèmes correspondront aux intérêts de ses étudiants.

Lorsqu'elle planifie, Helen prend appui sur son expérience en enseignement, ses intérêts personnels et ses connaissances personnelles pour identifier les objectifs de ses cours. Son expérience en enseignement la guide aussi dans le choix du contenu et des thèmes à aborder dans ses cours. Elle retrouve ces thèmes dans le matériel qu'elle utilise pour l'enseignement. Elle évalue l'intérêt dudit matériel en fonction de la connaissance qu'elle a de ses étudiants. Le matériel ainsi identifié devient l'activité d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, elle s'inspire de l'âge et des intérêts de ses étudiants pour adapter les thèmes retenus alors que les difficultés, les manques dans la L2 et le niveau de L2 des étudiants la guident dans le choix du contenu à couvrir. Le contenu identifié sert à planifier le cours suivant à partir d'exercices issus du manuel de l'étudiant ou bien à partir des textes écrits par écrits par ses étudiants. Lorsqu'elle planifie, Helen estime aussi le temps que prendront les tâches qu'elle proposera à ses étudiants. Le choix des tâches retenues est influencé par ses intérêts personnels. Les activités d'enseignement-apprentissage font émerger les difficultés et les manques des étudiants en anglais. Les activités d'enseignement-apprentissage mènent à la planification des évaluations. Lorsque les résultats issus des évaluations sont faibles, Helen supposera que la matière enseignée était trop compliquée et l'évaluation réalisée guidera alors le choix de contenu pour la ou les activités d'enseignement-apprentissage subséquentes.

8.2.4. Arguments de planification

Le tableau 12 qui suit à la page 179 reprend les arguments générés des propositions de la carte cognitive et les classe selon leur appartenance pédagogique ou didactique. À la lumière de ce tableau, nous constatons que les arguments auxquels la participante dit recourir lorsqu'elle planifie se composent de 4 arguments à teneur pédagogique

(20,0 %) et de 16 arguments à teneur didactique (80,0 %). Autrement dit, la réflexion pré-action de Helen se qualifie essentiellement de didactique.

Tableau 12
Classement des arguments générés des propositions de la carte cognitive – Helen

Arguments pédagogiques	Arguments didactiques
1. enseignant espère que les thèmes retenus correspondent aux intérêts de ses étudiants	1. le type de cours – FGP ou FGC – dicte les thèmes à exploiter dans son cours
2. l'âge des étudiants sert à adapter les thèmes retenus	2. les thèmes se retrouvent dans le matériel utilisé pour l'enseignement
3. les intérêts des étudiants servent à adapter les thèmes retenus	3. Le matériel retenu devient l'activité d'enseignement-apprentissage
4. l'intérêt du matériel d'enseignement-apprentissage s'évalue en fonction des étudiants	4. l'intérêt du matériel d'enseignement-apprentissage s'évalue en fonction des étudiants
	5. les difficultés et les manques dans la L2 des étudiants guident le choix du contenu à couvrir
	6. le niveau de L2 des étudiants guide le choix du contenu à couvrir
	7. le contenu sert à planifier le cours suivant à partir d'exercices issus du manuel de l'étudiant ou bien à partir des textes écrits par ses étudiants.
	8. l'enseignant estime le temps que prendront les tâches proposées aux étudiants.
	9. les activités d'ens-app font émerger les difficultés et les manques des étudiants en anglais
	10. les activités d'enseignement-apprentissage mènent à la planification des évaluations
	11. les résultats d'évaluations guident le choix des contenus pour l'activité d'ens-app subséquente
	12. les résultats d'évaluations faibles font supposer que la matière enseignée était trop compliquée
	13. le devis ministériel balise les travaux du département, dont le plan-cadre et l'évaluation des cours, et identifie les habiletés à enseigner.
	14. le devis balise le plan de cours de l'enseignant
	15. le devis balise l'évaluation du cours
	16. le devis identifie les habiletés à enseigner
Nb arguments : 4/20	Nb arguments : 16/20
20,0 % péd.	80,0 % did.

8.2.5. Liens et composantes de planification

Le tableau 13 (page suivante) rapporte le nombre d'intrants et d'extrants qui unissent les différents concepts de la carte cognitive de Helen regroupés selon leur

composante de planification. Ceci permet de préciser et de qualifier la réflexion pré-action de cette participante en ce qui a trait aux composantes de planification et aux liens qui les unissent. L'annexe E-2 rapporte le détail des liens et des attributs des concepts répertoriés à partir de la carte cognitive de Helen.

Tableau 13
Pourcentage de liens par composante de planification – Helen

Composantes de planification	Intrants	Extrants	Total liens	Pourcentage
Curriculum	5	5	10	15,4
Dispositif d'enseignement	20	11	31	47,7
Étudiant	4	4	8	12,3
Enseignant	3	12	15	23,1
Milieu (contexte et ressources)	1	0	1	1,5
Total	33	32	65	100 %

Le tableau 13 ci-dessus montre qu'un total de 65 liens unit les différentes composantes de la carte cognitive de Helen ; les intrants ($n = 33$) et les extrants ($n = 32$) s'y répartissent dans des proportions identiques. Comparativement aux autres composantes de planification, le *dispositif d'enseignement* contribue davantage (47,7 %) à la réflexion pré-action de Helen. Le *dispositif d'enseignement* affiche un nombre d'intrants ($n = 20$) près de deux fois supérieur au nombre d'extrants ($n = 11$). La lecture de la carte cognitive permet de voir que la composante *dispositif d'enseignement* recouvre les variables *activités d'enseignement-apprentissage*, *matériel* et *évaluation*. Les bulles juxtaposées auxdites variables précisent 12 caractéristiques du *dispositif d'apprentissage* que Helen met en place.

La composante *enseignant* (23,1 %) suit. La composante *enseignant* affiche quatre fois moins d'intrants ($n = 3$) que d'extrants ($n = 12$). La carte cognitive permet de voir que cette composante se qualifie à l'aide de quatre caractéristiques, trois d'entre elles, soit les connaissances personnelles, les intérêts personnels et l'expérience, agissent comme intrants pour identifier les objectifs d'enseignement ou guider les choix de contenu, de thèmes ou de tâches pour l'enseignement-apprentissage.

Les composantes *curriculum* (15,4 %) et *étudiant* (12,3 %) participent à des degrés moindres à la réflexion pré-action de la participante. La composante *curriculum* affiche une répartition égale entre les intrants (n = 5) et les extrants (n = 5) qui la composent. Il en va de même pour la composante *étudiant* qui affiche une répartition égale de ses intrants (n = 4) et de ses extrants (n = 4). Cette enseignante qualifie la composante *curriculum* (n = 1), par la bulle juxtaposée au concept *devis*, ainsi que la composante *étudiant* (n = 6). Quatre des caractéristiques de l'*étudiant* agissent comme intrants, guidant respectivement le choix du *contenu* et l'adaption du *thème* retenu pour l'enseignement.

Enfin, 1,5 % des liens (n = 1), soit le plus faible pourcentage de liens, toutes composantes confondues, ont rapport à la composante *milieu*. Cette composante comprend 1 intrant, 0 extrant et 4 caractéristiques par l'intermédiaire des quatre bulles accolées à la variable *matériel*.

Tel qu'illustré par la carte cognitive, le dispositif d'enseignement-apprentissage constitue le cœur de la planification de Helen. L'entretien d'explicitation permet de préciser que le matériel, qui inclut le manuel utilisé, est en fait partie prenante du dispositif mis en place. Si l'*étudiant* participe à la planification de cette enseignante, c'est par l'intermédiaire de six caractéristiques dont deux en lien avec les capacités de l'étudiant dans la L2 (niveau de L2, erreurs commises) et deux autres en lien avec sa motivation que Helen planifie. La composante *milieu* prend, par l'intermédiaire unique du *matériel*, une part importante dans la réflexion de Helen, guidant directement l'activité d'enseignement. Sa carte cognitive rapporte des verbes ou expressions qui peuvent être associés à un type de réflexion intuitif. Ainsi, Helen évalue et choisit le contenu, les tâches, les thèmes et les objectifs d'enseignement en s'appuyant sur ses *intérêts personnels* ; elle espère et croit que ses choix correspondront à ceux de ses étudiants.

8.2.6. Propos d'ordre général tenus par Helen

Nous terminons cette section sur le portrait de réflexion pré-action de Helen en regroupant les réponses données par cette participante aux questions plus générales d'amorce et de clôture posées en début et en fin d'entrevue. Ces questions portent notamment sur le rôle de l'enseignant d'ALS du collégial.

Pour Helen, enseigner l'ALS au collégial, c'est être « a guide... in the language, so I'm a reference for some students and [pause] and somebody to fall back on for others. » Comme Helen n'a pas subi le changement imposé par la réforme de 1993 au collégial, elle n'a pas été questionnée sur ses préférences vis-à-vis de l'APC et de l'approche par objectifs. Elle termine son entrevue en avouant simplement par rapport aux sujets d'entrevue et d'entretien « I think it's all things I've never really thought about completely, but I think that's pretty much it. »

8.2.7. Portrait individuel – Helen

Le tableau 14 rapporte de façon concise les principaux attributs du portrait individuel de Helen en ce qui a trait aux RP qu'elle entretient, à sa réflexion pré-action et aux composantes de planification qui guident ses décisions pré-action.

Tableau 14
Portrait récapitulatif individuel – Helen

Participante : Helen	RP d'efficacité (%)	RP de l'APC (nb. d'indices en ordre décroissant)	Qualités de la réflexion pré-action	Composantes de planification (% en ordre décroissant)
Expérience en enseignement : • 5 ans Diplôme(s) • à l'embauche : - diplôme de 2 ^e cycle - bacc. enseignement des L2 (débuté) Établissement : • privé	Pédagogique : 13 % Didactique : 67 % Représentationnel : 20 % Organisationnel : 0 % Autre : 0 %	Centration sur l'apprenant (1/3) Contextualisation (1/3) Conception de l'ens.-app. L2 (1/3)	Didactique Présence d'indices associés à un type de réflexion intuitif	Dispositif d'enseignement (47,7 %) Enseignant (23,1 %) Curriculum (15,4 %) Étudiant (12,3 %) Milieu (1,5 %)

8.3. Josée

Josée est une enseignante de plus de 15 ans d'expérience. Détentrice d'un baccalauréat disciplinaire lors de son embauche au collégial, elle a, depuis, obtenu une maîtrise en éducation. Elle a œuvré en enseignement collégial pendant toute sa carrière d'enseignante, donnant à l'occasion quelques charges de cours à l'université. Elle enseigne présentement dans un établissement collégial public. Les sous-sections suivantes décrivent les RP d'efficacité et de l'APC entretenues par Josée, explicitent son raisonnement pédagogicodidactique à partir de sa carte cognitive et rapportent différents propos d'ordre général tenus sur les variables à l'étude.

8.3.1. Représentation professionnelle de Josée au regard de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde

La figure 9 ci-après montre comment Josée se représente l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial. Le graphique des axes de la RP de l'efficacité de Josée s'effectue à partir des 34 items finaux retenus. Ils se répartissent comme suit :

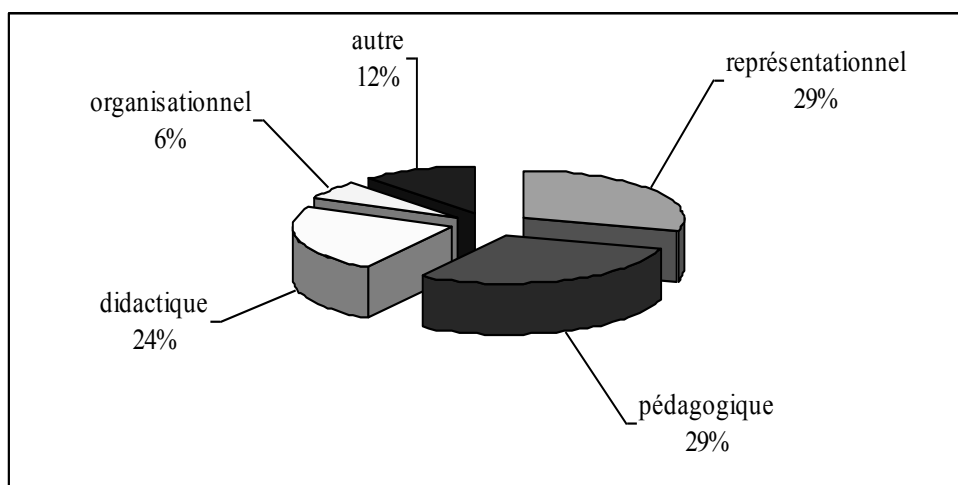


Figure 9 Distribution de la représentation professionnelle d'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial selon les axes pédagogique, didactique, organisationnel et représentationnel – Josée

L'axe pédagogique recueille 29 % des énoncés ($n = 10$) émis par Josée en lien avec sa représentation de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial. Pour Josée, le volet pédagogique s'exprime en grande partie par des énoncés ayant trait aux étudiants (motivation et intérêts, $n = 6$) et moins par des énoncés référant aux caractéristiques du groupe (taille et homogénéité, $n = 2$) ou aux éléments de l'environnement physique (horaire du cours et du laboratoire, $n = 2$).

L'axe didactique regroupe 24 % des énoncés ($n = 8$) émis par cette participante. Pour elle, le volet didactique se décline principalement par des références au contenu à enseigner et à sa séquence (ce qui a été fait, ce qu'il y a à faire, quantité $n = 4$). Elle réfère aussi, mais moins, aux types d'activités ($n = 1$), aux interactions étudiant-enseignant (obligatoires dans la L2, $n = 1$) et à la qualité du matériel qu'elle utilise ($n = 1$).

On constate que 29 % des énoncés ($n = 10$) touchent l'axe représentationnel. Ce troisième axe se traduit par des énoncés plutôt variés comme l'importance d'être « en forme » parce que « tout marche bien quand je marche bien » ($n = 1$), du relationnel (être près de ses étudiants, $n = 1$) sans pour autant prendre toute la responsabilité de la réussite de l'étudiant, (« s'ils trichent, ils tricheront ! R'garde, le monde est pas sur mes épaules », $n = 1$) ainsi que l'importance de son expertise et de son expérience ($n = 1$) ou de ses caractéristiques comme étudiante ($n = 1$) pour guider ses étudiants. Toujours sur le plan du représentationnel, Josée s'identifie comme une planificatrice de l'enseignement qui, bien qu'elle puisse donner les grandes lignes de ce qu'elle fera dans la session, ne planifie qu'à la leçon ($n = 3$). Elle reconnaît n'aller qu'à l'essentiel et que « ce qui n'est vraiment pas essentiel pour mes jeunes et que je dois voir, je le fais, mais très, très partiellement » ($n = 1$).

L'axe organisationnel recueille quant à lui 6 % des énoncés ($n = 2$), soit les exigences des milieux interne (le programme, ($n = 1$) et externe (les attentes de ce que le milieu a besoin, ($n = 1$)). Enfin, 12 % des énoncés ($n = 4$) se classent dans la catégorie *autre*, c'est-à-dire des énoncés qui portent sur l'efficacité mais qui sont difficilement classifiables dans l'un ou l'autre des cinq principes identifiés. Les énoncés de Josée

classés *autres* correspondent à des énoncés ayant trait la gestion des évaluations ($n = 1$), la gestion des désinscriptions au cours pour minimiser le taux d'échecs du cours offert ($n = 1$), à la gestion du cours (explication de la FG et des évaluations, $n = 1$) et à la planification (« j'essaie d'amalgamer ça avec le contenu », $n = 1$).

Terminons en disant que pour Josée l'efficacité se définit « plus à la lumière de ce que j'ai fait [...] ; le travail qui a été fait au dernier cours [... c'est] aller à l'essentiel ; ce qui n'est vraiment pas essentiel pour mes jeunes et que je dois voir, je le fais, mais très, très partiellement. »

8.3.2. Représentation professionnelle de Josée au regard de l'approche par compétences

Le tableau 15 ci-après rapporte le classement des items portant sur l'APC en enseignement de l'ALS au collégial donnés par Josée en réponse à nos questions. Pour la liste détaillée des items d'APC traités voir l'annexe E-3.

Tableau 15
Classement des items portant sur l'approche par compétences – Josée

Principes d'APC	Nombre d'items
Centration sur l'apprenant	2
Authenticité	1
Interaction	0
Contextualisation	1
Conception de l'ens-app	3
Autre	9
Total	16

Questionnée sur sa représentation de l'APC, Josée fournit un total de 16 énoncés dont 9 qui ne se classent pas sous un des cinq principes de l'APC. Parmi les 7 énoncés qui touchent un des principes de l'APC : 2 portent sur la centration sur l'apprenant (prise en compte des besoins langagiers et de ce qu'est l'étudiant), 1 sur l'authenticité (docu-

ment visuel provenant du monde extra-scolaire), 3 sur la conception de l'enseignement-apprentissage d'une L2 (tolérance à l'erreur, processus de développement à long terme et langue utilisée pour communiquer dans la classe) et 1 sur la contextualisation (utilisation de situations de communication réalistes). Enfin, 9 des 16 énoncés (soit 56,25 %) portant sur l'APC émis par Josée ne rejoignent pas directement un des cinq principes APC à l'étude. Il s'agit soit de propos en lien avec l'évaluation (4/9), soit de généralités sur l'APC (5/9).

En résumé, pour Josée, l'APC c'est « partir de ce que l'étudiant est et bâtir là-dessus », c'est plus proche de ce que les jeunes ont besoin [...] c'est, par exemple, « plutôt que de faire une simulation d'entrevue bidon, [...] les envoyer faire une vraie entrevue », c'est « prend[re] des extraits de film, des entrevues, euh les cassettes audio ». « C'est plus technique aussi, j'aime bien le côté technique qui est proche de ma discipline. » L'APC « ça a apporté que [l'enseignement] est beaucoup plus focussé, [...] plus actualisé, [...] structuré, [...] plus tangible et concret ». Pour communiquer dans la classe, « je parle toujours anglais, évidemment, je les oblige à parler anglais avec moi. » En ce qui a trait à la correction, « je te corrige continuellement mais je ne te corrige pas à chaque mot que tu vas dire, c'est plutôt je te laisse t'exprimer, je te laisse écrire... ».

Dans l'établissement où œuvre Josée « c'est la somme de toutes les habiletés qui compte ». Avec l'APC, l'étudiant est assuré d'avoir « la même notation, le même mode de correction, même standard que le cours de Prof Untel ». Pour Josée, il s'agit là d'« une protection pour les jeunes ». Elle souligne au passage les différentes pratiques d'un établissement collégial à l'autre et déplore l'absence de standards provinciaux. Même si l'APC lui semble peut-être plus structurée, concrète, tangible ou plus « focussée », Josée dit toujours revenir aux objectifs. Pour elle, comme « l'approche par compétences justement ne met pas de gradation dans la capacité alors il faut revenir un peu, peut-être, [aux] objectifs, ... objectifs spécifique, intermédiaire, terminal ». L'APC « ça veut dire aussi que je suis pognée pour enseigner à peu près la même chose » et elle n'est pas certaine de vouloir enseigner la même chose que ses confrères.

8.3.3. Schéma de réflexion pré-action – Josée

La carte cognitive tirée de l'entretien d'explicitation (figure 10, page suivante) reproduit la réflexion à laquelle recourt Josée lorsqu'elle planifie. À la lumière de sa carte cognitive, nous voyons que Josée dit toujours planifier en partant des étudiants et des « choses » qu'ils veulent faire en classe. Elle part de son matériel de base pour identifier le contenu et la grammaire à couvrir ; elle pense ensuite à ses objectifs d'apprentissage. Lorsqu'elle planifie, Josée fait des choix en fonction de son expérience ainsi que de « comment elle se sent ». Elle fait des choix à partir du plan de cours qu'elle a bâti à partir du plan cadre de cours approuvé par le département et basé sur le devis ministériel. Josée utilise son plan de cours pour identifier les éléments qui n'ont pas été couverts à un certain moment dans son cours ou pour vérifier les objets d'évaluation prévus durant la session. Selon le cas, elle opte alors respectivement pour des cours magistraux ou fait davantage de formatifs.

Josée part du contenu couvert lors d'une leçon donnée pour créer la leçon qui suit immédiatement après. Ainsi, le contenu de la leçon 1 détermine le contenu de la leçon 2 qui lui est subséquente, et ainsi de suite. Elle prépare une période de questions ou de révision ou portant sur la nouvelle matière étudiée lors de la leçon précédente pour débiter le cours suivant. Advenant que cette période de révision résulte en « incompréhension » de la part des étudiants, Josée propose alors à ceux-ci des activités d'apprentissage qui permettent de faire un retour sur ce qui constituait la « nouvelle matière » du cours précédent. Par contre, advenant que cette période de révision confirme la « compréhension » de ses étudiants eu égard au contenu couvert lors du cours précédent, elle passera alors à de la nouvelle matière. Si, lorsqu'elle planifie, Josée juge cette nouvelle matière comme étant difficile pour ces étudiants, elle prépare alors de grandes explications qui seront suivies d'exemples et d'une ou plusieurs activités d'apprentissage. *A contrario*, si elle la juge comme facile, Josée planifie alors de passer directement à des activités d'apprentissage. Ces activités, qu'elle « a choisies d'une liste d'activités », correspondent aux objectifs ou éléments de compétence ciblés pour la leçon et s'accompagnent de « plans B et C ».

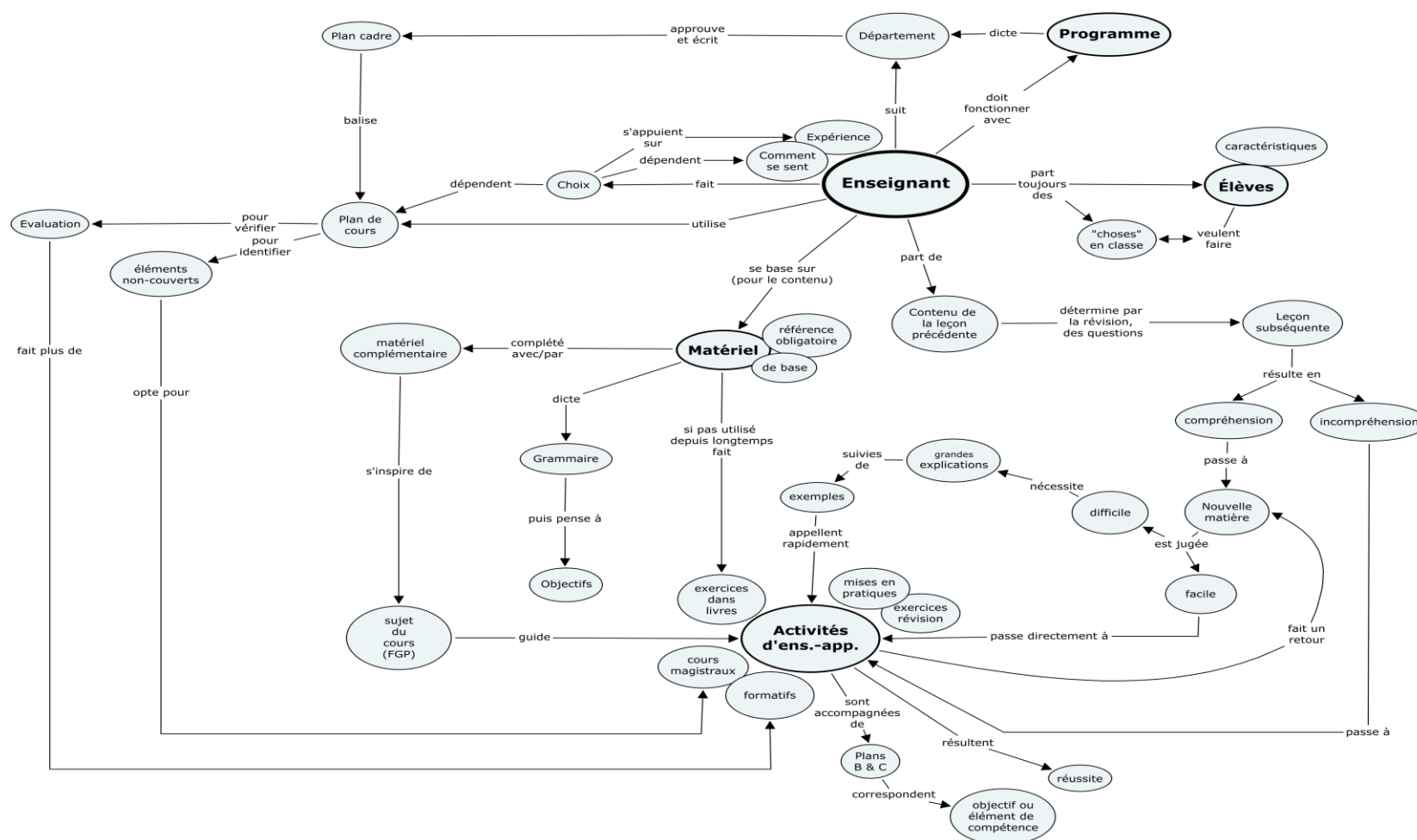


Figure 10 Schéma de la réflexion pré-action en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial – Josée

Finalement, Josée travaille avec du matériel existant qu'elle rend obligatoire à ses étudiants. Lorsque que ce matériel « de base » n'a pas été utilisé depuis longtemps, elle planifie alors des exercices dans le(s) manuel(s) obligatoire(s). Elle complète le tout par du matériel complémentaire qu'elle choisit en s'inspirant du sujet du cours qu'elle donne. Le matériel (obligatoire et complémentaire) guide le type d'activités auquel elle recourt.

8.3.4. Arguments de planification

Le tableau 16 qui suit ci-après reprend les arguments générés des propositions de la carte cognitive et les classe selon leur appartenance pédagogique ou didactique.

Tableau 16
Classement des arguments générés des propositions de la carte cognitive – Josée

Arguments pédagogiques	Arguments didactiques
1. Part toujours des étudiants.	1. Se base sur son matériel pour identifier le contenu et la grammaire à couvrir.
2. Part toujours des « choses » que les étudiants veulent faire en classe.	2. Pense ensuite aux obj. d'app. (à partir du matériel de base, du contenu et de la gram. à couvrir)
	3. Fait des choix à partir du plan de cours bâti à partir du plan cadre de cours approuvé par le département et basé sur le devis ministériel
	4. Utilise le plan de cours pour identifier les éléments qui n'ont pas été couverts
	5. Utilise le plan de cours pour vérifier les objets d'évaluation prévus durant la session
	6. Part du contenu couvert lors d'une leçon donnée pour créer la leçon qui suit immédiatement
	7. Prépare une période de questions ou de révision pour débiter le cours suivant.
	8. Évalue le degré de difficulté de la nouvelle matière en fonction des étudiants
	9. Prépare de longues explications, exemples, une/ plusieurs activités d'app. pour matière difficile
	10. Prépare des activités d'apprentissage pour la matière facile
	11. Prépare des « plans B et C » qui correspondent aux objectifs ou éléments de compétence
	12. Planifie des exercices dans le(s) manuel(s) obligatoire(s) (si pas utilisé depuis longtemps)
	13. Complète le matériel de base par du matériel complémentaire choisit en fonction du cours
	14. Décide du type d'activités d'apprentissage à partir du matériel obligatoire utilisé
Nb arguments : 2/16	Nb arguments : 14/16
13,3 % péd.	86,7 % did.

À la lumière du tableau 16 précédent, nous constatons que les arguments auxquels la participante dit recourir lorsqu'elle planifie se composent de 2 arguments à teneur pédagogique (13,3 %) et de 14 arguments à teneur didactique (86,7 %). Autrement dit, la réflexion pré-action de Josée se qualifie essentiellement de didactique.

8.3.5. Liens et composantes de planification

Le tableau 17 suivant rapporte le nombre d'intrants et d'extrants qui unissent les différents concepts de la carte cognitive de Josée regroupés selon leur composante de planification. Ceci permet de préciser et de qualifier la réflexion pré-action de cette participante en ce qui a trait aux composantes de planification et aux liens qui les unissent. L'annexe E-3 rapporte le détail des liens et des attributs des concepts répertoriés à partir de la carte cognitive de Josée.

Tableau 17
Pourcentage de liens par composante de planification – Josée

Composantes de planification	Intrants	Extrants	Total liens	Pourcentage
Curriculum	5	4	9	12,0
Dispositif d'enseignement	21	15	36	48,0
Étudiant	3	3	6	8,0
Enseignant	1	12	13	17,3
Milieu (contexte et ressources)	6	5	11	14,7
Total	36	39	75	100,0 %

Le tableau 17 ci-dessus montre que, au total, les intrants ($n = 36$) et les extrants ($n = 39$) qui unissent les différentes composantes de la planification se répartissent dans des proportions quasi similaires pour cette participante. Comparativement aux autres composantes de planification, le *dispositif d'enseignement* contribue davantage (48,0 %) à la réflexion pré-action de Josée. Le *dispositif d'enseignement* affiche un plus grand nombre d'intrants ($n = 21$) que d'extrants ($n = 15$). La lecture de la carte cognitive permet de voir que la composante *dispositif d'enseignement* recouvre le *contenu de la leçon*

précédente et les *activités d'enseignement-apprentissage*. Les bulles juxtaposées auxdites variables précisent cinq caractéristiques du dispositif d'apprentissage que Josée met en place.

Les composantes *enseignant* (17,3 %), *milieu* (14,7 %) et *curriculum* (12,0 %) participent à des degrés similaires à la réflexion pré-action de la participante. La lecture de la carte cognitive permet de voir, par les bulles juxtaposées à la variable *activités d'apprentissage* (n = 5), comment Josée qualifie le *dispositif d'apprentissage*. Prises individuellement, les composantes *curriculum* et *milieu* affichent une répartition quasi égale entre les intrants et les extrants qui les composent alors que le nombre d'extrants de la composante *enseignant* est plus de 10 fois supérieur au nombre d'intrants qu'elle compte. Cette participante qualifie aussi les composantes *enseignant* (n = 2) et *milieu* (n = 3).

Enfin, 8,0 % des liens (n = 6), soit le plus faible pourcentage de liens, toutes composantes confondues, ont rapport à la composante *étudiant*. Si Josée qualifie l'apprenant à l'aide du terme *caractéristiques* ; elle ne précise pas les *caractéristiques* de l'étudiant auxquelles elle réfère dans son entretien d'explicitation.

Tel qu'illustré par la carte cognitive, le *dispositif d'enseignement* suit une logique de planification en boucle qui part toujours de la leçon précédente. Le cours précédent et le matériel utilisé dictent la planification de cette enseignante. Le curriculum jouerait un rôle accessoire de réorientation dans la planification du cours par l'intermédiaire du plan de cours, l'enseignante s'y référant au besoin pour identifier les éléments non-couverts et vérifier les dates des évaluations. Bien qu'elle dise toujours partir de l'étudiant et en fonction de ses « désirs, [de] ce qu'il veut faire en classe » lorsqu'elle planifie, c'est la composante *étudiant* qui, toutes composantes confondues, obtient le plus faible pourcentage de liens. Si l'étudiant dicte aussi la planification de Josée, l'entretien d'explicitation ne permet pas de préciser comment ni quelles caractéristiques de l'apprenant sont mises à profit lorsqu'elle planifie. Par ailleurs, la composante *activité d'enseignement-apprentissage* prend une part importante dans la réflexion de cette

enseignante, l'activité du jour prenant comme point de départ l'activité de la semaine précédente et ainsi de suite, le *manuel* servant à assurer que l'on couvre la matière obligatoire. La carte de Josée ne rapporte aucun verbe ou expression qui pourrait être associé à un type de réflexion intuitif.

8.3.6. Propos d'ordre général tenus par Josée

Nous terminons cette section sur le portrait de réflexion pré-action de Josée en regroupant les réponses données par la participante aux questions plus générales d'amorce et de clôture posées en début et en fin d'entrevue. Ces questions portent notamment sur le rôle de l'enseignant d'ALS dans le contexte du collégial et sur le rapport au changement par l'intermédiaire de l'hypothèse d'une réforme éventuelle.

Pour Josée, enseigner l'ALS au collégial, « c'est mon pain, c'est mon beurre », « c'est ma prémisse : tu fais ce que ton client te demande parce qu'on est dans une approche client mais en même temps tu t'intéresses à lui, ne serait-ce que de l'écouter. » Enseigner l'anglais au collégial c'est aussi faire partie d'une équipe multidisciplinaire. Josée se considère « vraiment plus une généraliste de l'enseignement ». Elle ajoute : « je ne chiâle pas pour les changements, les innovations », « quand la classe est à moi, quand la porte se ferme, je fais ce que je veux. C'est aussi simple que ça! » Josée dit ne pas être « bâdrée [sic] par le devis ministériel » mais trouve qu'« on s'embarrasse de standards départementaux » alors que l'« on devrait avoir un niveau de sortie pour l'anglais [... une] obligation formelle, à travers la province ». Selon elle, « ça pas changé, nous, dans l'enseignement des langues, les compétences ». En fait, « l'être humain, l'apprentissage de l'anglais change pas tant que ça » et « l'apprentissage d'une langue, c'est technique ; c'est pas une science ».

8.3.7. Portrait individuel – Josée

Le tableau 18 rapporte de façon concise les principaux attributs du portrait individuel de Josée en ce qui a trait aux RP qu'elle entretient, à sa réflexion pré-action et aux composantes de planification qui guident ses décisions pré-action.

Tableau 18
Portrait récapitulatif individuel – Josée

Participant(e) : Josée	RP d'efficacité (%)	RP de l'APC (nb. d'indices en ordre décroissant)	Qualités de la réflexion pré-action	Composantes de planification (% en ordre décroissant)
Expérience en enseignement : • + 15 ans Diplôme(s) : • à l'embauche : bacc. disciplinaire Établissement : • public	Pédagogique : 29 % Didactique : 24 % Représentationnel : 29 % Organisationnel : 6 % Autre : 12 %	Conception de l'ens.- app. L2 (3/7) Centration sur l'appre- nant (2/7) Contextualisation (1/7) Authenticité (1/7)	Didactique Absence d'indices associés à un type de réflexion intuitif	Dispositif d'ensei- gnement (48,0 %) Enseignant (17,3 %) Milieu (14,7 %) Curriculum (12,0 %) Étudiant (8,0%)

8.4. Kelly

Kelly possède 25 ans d'expérience en enseignement au collégial. Détentrice d'un diplôme en linguistique lors de son embauche au collégial, elle a, depuis, obtenu un certificat en psychopédagogie et suivi plusieurs formations *ad hoc*. Elle enseigne présentement dans un établissement collégial privé. Elle a aussi enseigné au secondaire et donné des charges de cours à l'université et des cours privés. Les sous-sections suivantes décrivent les RP d'efficacité et de l'APC entretenues par Kelly, explicitent son raisonnement pédagogicodidactique à partir de sa carte cognitive et rapportent différents propos d'ordre général tenus sur les variables à l'étude.

8.4.1. Représentation professionnelle de Kelly au regard de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde

La figure 11 (ci-dessous) rapporte comment Kelly décrit sa perception de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial et les éléments qu'elle y rattache. L'identification des axes de la RP d'efficacité de Kelly s'effectue à partir des 45 items finaux.

L'axe pédagogique recueille 27 % des énoncés ($n = 12$) émis par Kelly en lien avec sa représentation de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial. Pour Kelly, le volet pédagogique s'exprime surtout par des énoncés ayant trait aux étudiants (motivation, intérêts et besoins, $n = 10$) et moins par des énoncés référant aux caractéristiques du groupe (taille, $n = 1$) ou au temps ($n = 1$).

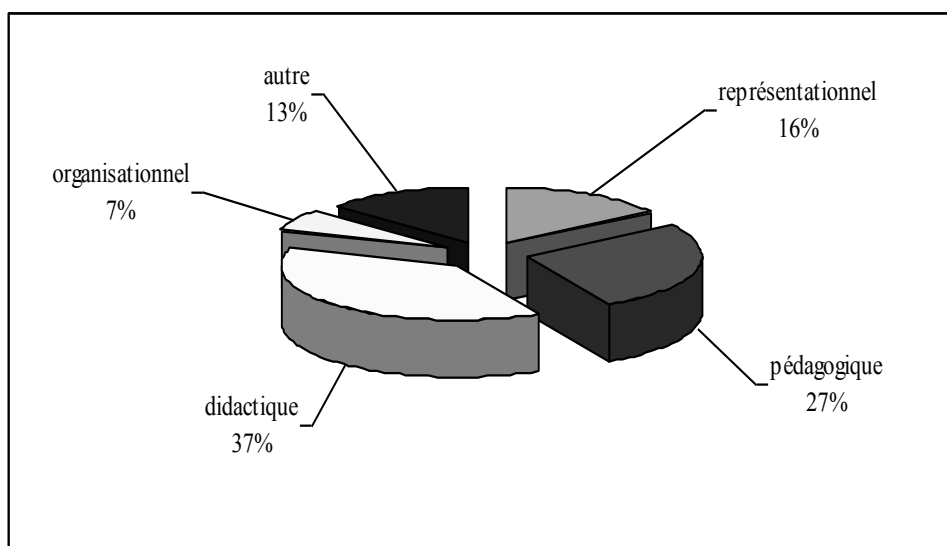


Figure 11 Distribution de la représentation professionnelle d'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial selon les axes pédagogique, didactique, organisationnel et représentationnel – Kelly

L'axe didactique regroupe 37 % des énoncés ($n = 17$) exprimés par Kelly. Pour elle, le volet didactique réfère surtout au contenu (grammaire, vocabulaire, habiletés, ordre de présentation, $n = 7$) et à l'étudiant comme sujet apprenant (aspects cognitifs et besoins langagiers, $n = 5$). Elle réfère aussi, mais moins, au traitement de l'erreur (exploit-

tation de l'erreur pour l'apprentissage, $n = 2$), au type de matériel (authenticité, $n = 1$), au type d'activités (besoin d'utiliser la L2, $n = 1$) et à l'évaluation (contenu, $n = 1$).

On constate que 16 % des énoncés ($n = 7$) touchent l'axe représentationnel. Ce troisième axe se traduit par des énoncés variés comme le relationnel (aimer les gens et avoir de l'humour, $n = 2$), la planification (flexibilité et à long terme, ($n = 2$), la passion de l'enseignant ($n = 1$) et sa capacité d'adaptation ($n = 2$).

L'axe organisationnel recueille quant à lui 7 % des énoncés ($n = 3$), soit les rôles du contexte linguistique (ville francophone unilingue, langue utilisée pour enseigner l'anglais dans les cours précédents, $n = 2$).

Enfin, 13 % des énoncés ($n = 6$) se classent dans la catégorie *autre*; il s'agit d'énoncés qui portent sur l'efficacité mais qui sont difficilement classifiables dans l'un ou l'autre des cinq principes identifiés. Les énoncés de Kelly classés *autres* correspondent à des énoncés ayant trait à l'apprenant (besoins et différences des stratégies à utiliser en général, $n = 2$), au nombre d'heure du cours (pour l'enseignement et pour l'évaluation des quatre habiletés linguistique, $n = 2$). Elle dit aussi que « when I build my course, I try and have a balance » et je cherche à avoir un cours « adapted to a family of programs ». Terminons en ajoutant que, pour Kelly, « a little bit of all kinds of stuff makes, for me, a good approach to teaching ».

8.4.2. Représentation professionnelle de Kelly au regard de l'approche par compétences

Le tableau 19 (page suivante) rapporte le classement des items portant sur l'APC en enseignement de l'ALS au collégial donnés par Kelly en réponse à nos questions. Pour la liste détaillée des items d'APC traités voir l'annexe E-4.

Tableau 19
Classement des items portant sur l'approche par compétences – Kelly

Principes d'APC	Nombre d'items
Centration sur l'apprenant	3
Authenticité	0
Interaction	0
Contextualisation	0
Conception de l'ens-app	2
Autre	11
Total	16

Questionnée sur sa représentation de l'APC, Kelly fournit un total de 16 énoncés dont 11 qui ne se classent pas sous un des cinq principes de l'APC. Parmi les 5 énoncés qui touchent un des principes de l'APC : 3 portent sur la centration sur l'apprenant (le focus est sur l'étudiant) et 2 sur la conception de l'enseignement-apprentissage d'une L2 (quoi enseigner et le temps nécessaire pour ce). Enfin, 11 des 16 énoncés (soit 68,75 %) portant sur l'APC émis par Kelly ne rejoignent pas directement un des cinq principes APC à l'étude. Il s'agit soit de propos en lien avec la structure et le contenu du cours (2/11), l'évaluation (5/11), soit de généralités sur l'APC (4/9).

En résumé, pour Kelly, l'APC c'est « the way I structure my course », « it's what the student has to learn in order to be able to demonstrate that he or she has reach the minimum level of proficiency ». L'APC a toutefois apporté « more exams », « an awful lot of testing », « so, for the teacher, it means an awful lot of correcting ».

Dans l'établissement où œuvre Kelly, « a student has to have reached a minimum of 60% in each language skill, in each of the *éléments de la compétence* [...] in order to be able to demonstrate that he is able to communicate. » Elle souligne l'absence de standards provinciaux, « even though the proficiency approach was supposed to guarantee across the board that everybody had the same thing ». Bien que l'APC place « the focus on students... [...] that's, to me, the main... the main improvement », Kelly reviendrait à « the old approach. [...] just because it respects students' natural skills ».

8.4.3. Schéma de réflexion pré-action – Kelly

La carte cognitive tirée de l'entretien d'explicitation (figure 12, page suivante) reproduit la réflexion à laquelle recourt Kelly lorsqu'elle planifie. À la lumière de sa carte cognitive, nous pouvons voir que Kelly planifie en s'inspirant du devis ministériel. Pour elle, c'est le devis qui détermine le plan de cours, les quatre habiletés linguistiques et la grammaire à enseigner dans le cours d'ALS. Son plan de cours reflète le contenu obligatoire ; il est flexible tout en étant planifié d'avance.

Lorsqu'elle planifie, Kelly prend en considération les quatre habiletés langagières et la grammaire qu'elle devra enseigner. Elle prend ses décisions en fonction des besoins, des intérêts, des suggestions, des idées ainsi que de différentes caractéristiques de ses étudiants. Elle demeure consciente que leurs styles comme apprenants ne sont pas nécessairement les mêmes que son style d'enseignant. Elle identifie les besoins, les intérêts et les suggestions des étudiants lors du premier cours à l'aide des outils d'apprentissage qu'elle a instaurés dans son cours. Les besoins, intérêts, suggestions et idées émis par ses étudiants deviennent pour Kelly des thèmes qu'elle réinvestit et exploite dans les activités qu'elle planifie.

En ce qui a trait au dispositif d'enseignement, Kelly planifie des activités qui recyclent le vocabulaire et la grammaire et qui exploitent l'interaction. Selon elle, c'est l'interaction qui résulte en compréhension commune ou accrue qui mène à l'apprentissage de la L2. Les quatre habiletés linguistiques dictées par le devis et inscrites à son plan de cours la guident dans la planification de ses activités d'enseignement. Elle développe lesdites habiletés et la grammaire selon un ordre didactique. Les connaissances antérieures des étudiants et les thèmes identifiés par Kelly participent à l'ordre didactique sous-tendant ses activités d'enseignement-apprentissage. Cet ordre didactique guide la création et le choix des activités ainsi que le type de regroupement des étudiants auquel elle prévoit recourir. Elle décide en outre du type de regroupement pour les activités ciblées et s'assure qu'il y ait de la variété et suffisamment de contenu. Kelly opte pour un

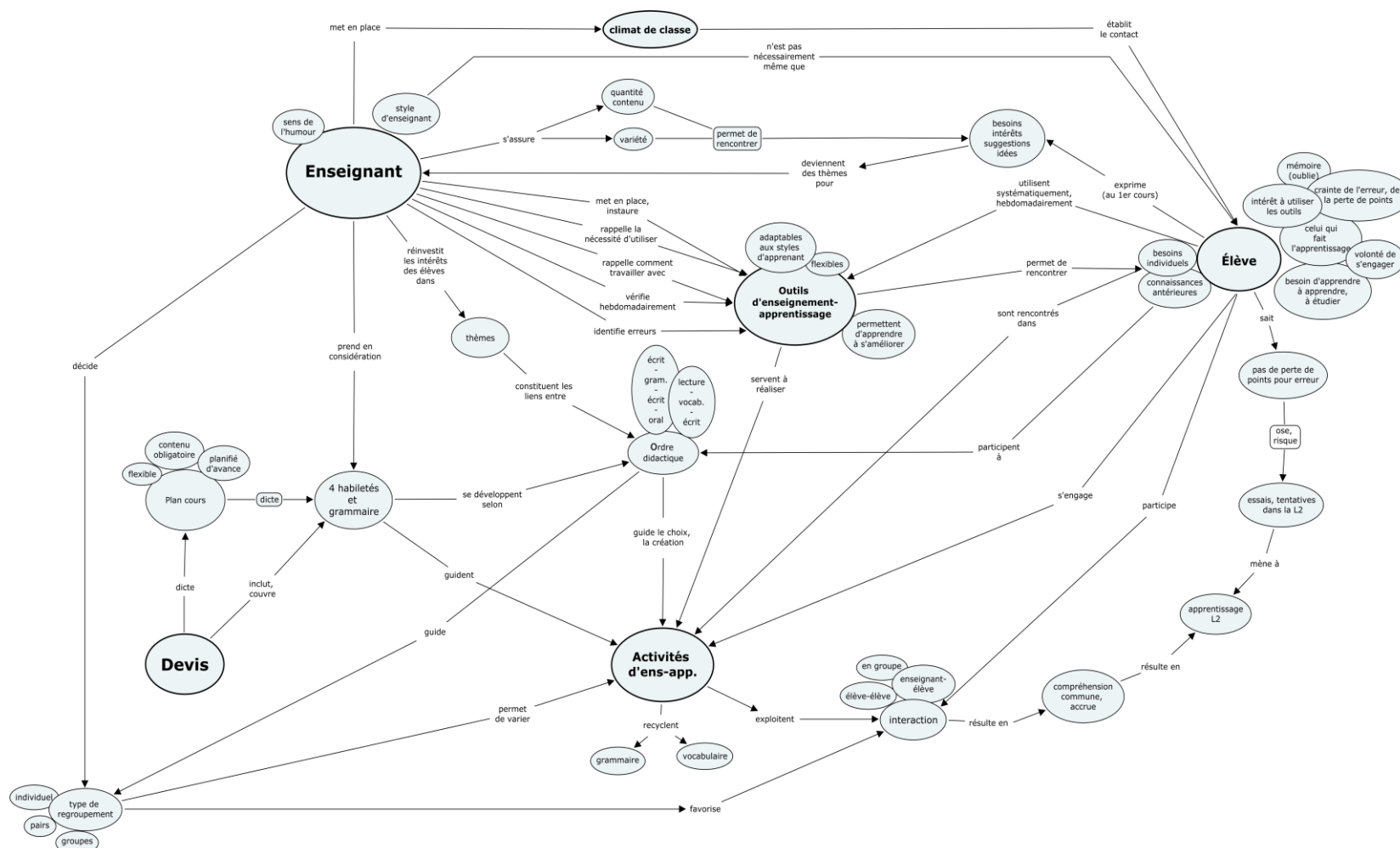


Figure 12 Schéma de la réflexion pré-action en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial – Kelly

type de regroupement qui favorise l'interaction ; le regroupement lui permet aussi d'assurer une certaine variété dans les activités, variété qui permet de rencontrer les besoins, les intérêts, les idées et les suggestions des étudiants. Pour elle, les besoins des étudiants doivent être rencontrés dans lesdites activités. À cet effet, elle pense à des activités dans lesquelles l'étudiant doit s'engager et participer à l'interaction. Lorsqu'elle planifie, elle se souvient que l'étudiant « a peur de l'erreur » et que s'il sait qu'il ne risque pas de perdre de points chaque fois qu'il parle ou écrit, il osera « s'essayer dans la langue », menant ainsi à l'apprentissage de la L2.

Les outils auxquels Kelly recourt lui servent à décider des activités qui auront lieu en classe, d'une semaine à l'autre. Plus précisément, elle œuvre et planifie à partir d'un outil qui lui permet d'identifier les erreurs de grammaire de ses étudiants et de bâtir son cours de façon à rencontrer leurs besoins individuels. Elle prévoit rappeler aux étudiants la nécessité et les modalités d'utilisation des outils qu'elle prépare pour son cours ainsi que d'en vérifier hebdomadairement l'utilisation par les étudiants. Pour elle, c'est l'enseignant qui met en place le climat d'apprentissage qui permet d'établir le contact avec les étudiants.

8.4.4. Arguments de planification

Le tableau 20 qui suit à la page suivante reprend les arguments générés des propositions de la carte cognitive et les classe selon leur appartenance pédagogique ou didactique. À la lumière dudit tableau, nous constatons que les arguments auxquels Kelly dit recourir lorsqu'elle planifie se composent de 10 arguments à teneur pédagogique (37,0 %) et de 18 arguments à teneur didactique (63,0 %). Autrement dit, la réflexion pré-action de Kelly se qualifie essentiellement de pédagogicodidactique à pré-dominance didactique.

Tableau 20
Classement des arguments générés des propositions de la carte cognitive – Kelly

Arguments pédagogiques	Arguments didactiques
1. les décisions de planification se font en fonction des besoins, intérêts, suggestions des étudiants	1. le devis détermine le plan de cours, les 4 habiletés linguistiques et la grammaire à enseigner
2. les besoins, intérêts suggestions des étudiants deviennent des thèmes pour activités ens.-app.	2. le plan de cours reflète le contenu obligatoire
3. les thèmes (issus des besoins, intérêts, suggestions des étudiants) participent à l'ordre did.	3. les connaissances antérieures des étudiants participent à l'ordre didactique
4. le type de regroupement permet d'assurer une certaine variété dans les activités d'ens.-app.	4. le type de regroupement favorise l'interaction
5. la variété permet de rencontrer les besoins, intérêts, suggestions et idées de ses apprenants	5. décider de la quantité de contenu
6. la peur de l'erreur empêche l'étudiant de « s'essayer dans la L2 »	6. « s'essayer dans la L2 » mène à l'apprentissage de la langue
7. les activités d'enseignement-apprentissage rencontrent les besoins (affectifs) des étudiants	7. les activités d'ens.-app. rencontrent les besoins (cognitifs et langagiers) des étudiants
8. décider en fonction de différentes caractéristiques (affectives) des étudiants	8. décider en fonction de différentes caractéristiques (cognitives) des étudiants
9. le climat d'apprentissage permet d'établir le contact avec les étudiants	9. le style d'apprenant des étudiants n'est pas nécessairement le même que celui de l'enseignant
10. les activités d'ens.-app. rencontrent les besoins des étudiants	10. les activités d'ens.-apprentissage prennent en considération les 4 habiletés et la grammaire
	11. les activités recyclent vocabulaire et gram..
	12. les activités d'ens.-app. exploitent l'interaction
	13. les quatre habiletés linguistiques guident la planification des activités d'ens.-app.
	14. l'ordre didactique guide la création et le choix des activités d'ens.-app.
	15. habiletés et grammaire se développent selon un ordre didactique
	16. ordre didactique guide le regroupement pour les activités d'ens.-app.
	17. identifier les erreurs de grammaire pour bâtir un cours qui rencontre les besoins individuels
Nb arguments : 10/27	Nb arguments : 17/27
37,0 % péd.	63,0 % did.

8.4.5. Liens et composantes de planification

Le tableau 21 (page suivante) rapporte le nombre d'intrants et d'extrants qui unissent les différents concepts de la carte cognitive de Kelly regroupés selon leur composante de planification. Ceci permet de préciser et de qualifier la réflexion pré-action de cette participante en ce qui a trait aux composantes de planification et aux liens qui les

unissent. L'annexe E-4 rapporte le détail des liens et des attributs des concepts répertoriés à partir de la carte cognitive de Kelly.

Tableau 21
Pourcentage de liens par composante de planification – Kelly

Composantes de planification	Intrants	Extrants	Total liens	Pourcentage
Curriculum	2	2	4	4,9
Dispositif d'enseignement	30	14	44	54,3
Étudiant	8	11	19	23,5
Enseignant	1	11	12	14,8
Milieu (contexte et ressources)	1	1	2	2,5
Total	42	39	81	100 %

Le tableau 21 montre qu'un total de 81 liens unit les différentes composantes de la de la carte cognitive de Kelly ; les intrants (n = 42) et les extrants (n = 39) s'y répartissent dans des proportions quasi similaires. Comparativement aux autres composantes, le *dispositif d'enseignement* contribue davantage (54,3 %) à la réflexion pré-action de Kelly. Le *dispositif d'enseignement* affiche un nombre d'intrants (n = 30) deux fois plus élevé que le nombre d'extrants (n = 14). La lecture de la carte cognitive permet de voir que la composante *dispositif d'enseignement* recouvre les variables *activité d'enseignement-apprentissage*, *outils d'apprentissage*, *ordre didactique*, *type de regroupement* et *interaction*. Les bulles juxtaposées auxdites variables précisent 11 caractéristiques du *dispositif d'apprentissage* que Kelly met en place.

Les composantes *étudiant* (23,5 %) et *enseignant* (14,8 %) participent à des degrés moindres à la réflexion pré-action de la participante. La composante *étudiant* affiche une répartition quasi égale entre les intrants (n = 8) et les extrants (n = 11) qui la composent alors que la composante *enseignant* montre dix fois moins d'intrants (n = 1) que d'extrants (n = 11). Kelly attribue un bon nombre de caractéristiques à l'*étudiant* (n = 8) mais peu à l'*enseignant* (n = 2).

Enfin, les plus faibles pourcentages de liens ont trait au *curriculum* (4,9 %) et au *milieu* (2,5 %). Ces composantes comprennent respectivement 2 et 1 intrants ainsi que 2 et 1 extrants. Kelly qualifie la composante *curriculum* (n = 3) mais pas le *milieu*.

Tel qu'illustré par la carte cognitive, le *dispositif d'enseignement*, par l'intermédiaire de l'ordre didactique et des outils d'apprentissage, dicte la planification de cette enseignante. Si plusieurs caractéristiques de l'étudiant dictent aussi la planification de Kelly, ce sont les besoins et les connaissances de celui-ci que Kelly met à profit lorsqu'elle planifie. Elle ne parle jamais du matériel ou d'un manuel comme éléments guides à la base de sa planification. La composante *curriculum* se limite à dicter le plan de cours et son contenu (habiletés linguistiques et grammaire) et la composante *milieu* se limite au climat dans la classe. La carte de Kelly ne rapporte aucun verbe ou expression qui pourrait être associé à un type de réflexion intuitif.

8.4.6. Propos d'ordre général tenus par Kelly

Nous terminons cette section sur le portrait de réflexion pré-action de Kelly en regroupant les réponses données par la participante aux questions plus générales d'amorce et de clôture posées en début et en fin d'entrevue. Ces questions portent notamment sur le rôle de l'enseignant d'ALS dans le contexte du collégial et sur le rapport au changement par l'intermédiaire de l'hypothèse d'une réforme éventuelle.

Pour Kelly, enseigner l'ALS au collégial, ce n'est pas uniquement académique, c'est « helping to improve people ». Enseigner l'anglais au collégial c'est aussi porter plusieurs chapeaux, c'est être un motivateur, un animateur et un coach. Kelly souligne que, avant la réforme, « the only students who took English were students who enjoyed doing English ». Bien qu'elle ne croit pas qu'il y ait une seule approche pour un enseignement des langues efficace, elle ajoute « I would still teach all four skills, [... but] ... I would put the focus more on students ».

8.4.7. Portrait individuel – Kelly

Le tableau 22 ci-dessous rapporte de façon concise les principaux attributs du portrait individuel de Kelly en ce qui a trait aux RP qu'elle entretient, à sa réflexion pré-action et aux composantes de planification qui guident ses décisions pré-action.

Tableau 22
Portrait récapitulatif individuel – Kelly

Participant(e) : Kelly	RP d'efficacité (%)	RP de l'APC (nb. d'indices en ordre décroissant)	Qualités de la réflexion pré-action	Composantes de planification (% en ordre décroissant)
Expérience en enseignement : • : 25 ans Diplôme(s) • à l'embauche : - diplôme en linguistique Établissement : - privé	Pédagogique : 27 % Didactique : 37 % Représentationnel : 16 % Organisationnel : 7 % Autre : 13 %	Interaction (3/5) Conception de l'ens.- app. L2 (2/5)	Pédagogicodidactique à prédominance didactique Absence d'indices associés à un type de réflexion intuitif	Dispositif d'ensei- gnement (54,3 %) Étudiant (23,5%) Enseignant (14,8 %) Curriculum (4,9 %) Milieu (2,5 %)

8.5. Lalita

Lalita est une enseignante de près de 15 ans d'expérience qui détenait un baccalauréat et une maîtrise non reliés à l'enseignement des L2 lors de son embauche au collégial. Elle a œuvré en enseignement collégial pendant la grande majorité de sa carrière d'enseignante. Elle enseigne présentement dans un établissement collégial privé. Elle a aussi donné quelques charges de cours à l'université et enseigné l'ALS dans plusieurs polyvalentes (secondaire I à V). Les sous-sections suivantes décrivent les RP d'efficacité et de l'APC entretenues par Lalita, explicitent son raisonnement pédagogicodidactique à partir de sa carte cognitive et rapportent différents propos d'ordre général tenus sur les variables à l'étude.

8.5.1. Représentation professionnelle de Lalita au regard de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde

La figure 13 ci-après rapporte comment Lalita décrit sa perception de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial ainsi que les éléments qu'elle y rattache. Le graphique des axes de la RP de l'efficacité de Lalita s'effectue à partir des 18 items finaux retenus. Ils se répartissent comme suit :

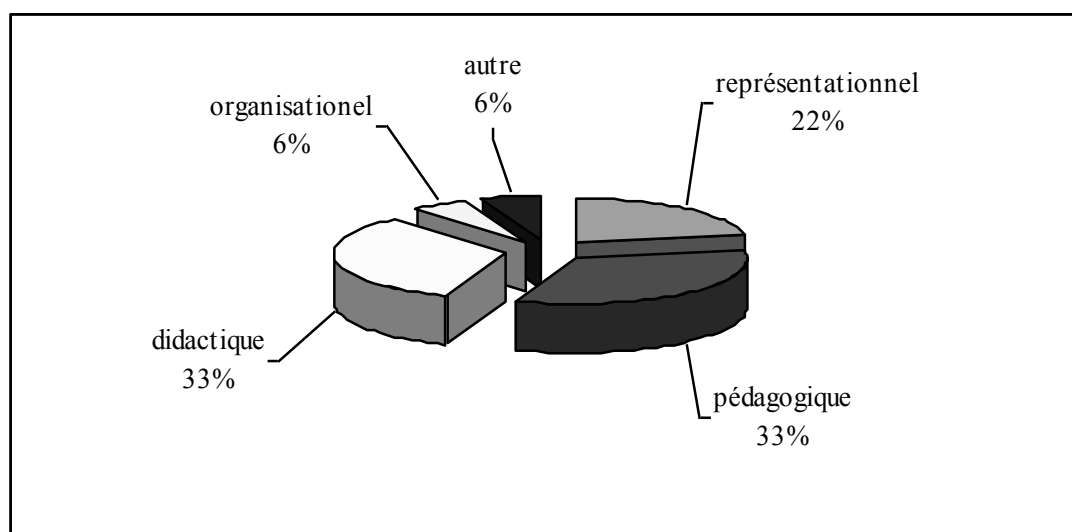


Figure 13 Distribution de la représentation professionnelle d'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial selon les axes pédagogique, didactique, organisationnel et représentationnel – Lalita

L'axe pédagogique recueille 33 % des énoncés ($n = 6$) émis par Lalita en lien avec sa représentation de l'efficacité. Pour elle, le volet pédagogique s'exprime par des énoncés ayant trait aux conditions dans la classe (climat d'apprentissage, $n = 1$), aux qualités de l'enseignant (capacité d'adaptation à la clientèle, $n = 1$) et aux éléments de l'environnement physique (classe, ordinateurs et multimédia, $n = 4$).

L'axe didactique regroupe 33 % des énoncés ($n = 6$) exprimés par Lalita. Pour elle, le volet didactique se décline par des références au bagage des apprenants (background, « where they're at », $n = 2$) et aux technologies ($n = 2$). Elle réfère aussi aux objectifs d'apprentissage ($n = 1$) et à la production de L2 par l'étudiant ($n = 1$).

On constate que 22 % des énoncés ($n = 4$) touchent l'axe représentationnel. Ce troisième axe se traduit par des énoncés variés portant sur les qualités de l'enseignant (capacité d'adaptation, capacité à rencontrer les compétences, capacité d'organisation).

L'axe organisationnel recueille quant à lui 6 % des énoncés ($n = 1$), soit les exigences des milieux externes (connaissance de la société contemporaine). Enfin, 6 % des énoncés ($n = 1$) se classent dans la catégorie *autre*, c'est-à-dire des énoncés qui portent sur l'efficacité mais qui sont difficilement classifiables dans l'un ou l'autre des cinq principes identifiés. L'énoncé de Lalita classé *autre* correspond principalement à un énoncé non précisé ayant trait aux besoins des étudiants ($n = 1$).

Terminons en ajoutant que, pour Lalita, être efficace en enseignement de l'ALS c'est être capable de rencontrer les compétences telles que déterminées par le gouvernement. Pour elle, l'efficacité passe par l'organisation et la planification. L'enseignant doit cependant demeurer flexible et démontrer une bonne capacité d'adaptation. « Students change all the time, we gotta keep moving [...] we gotta adapt. »

8.5.2. Représentation professionnelle de Lalita au regard de l'approche par compétences

Le tableau 23 ci-après rapporte le classement des items portant sur l'APC en enseignement de l'ALS au collégial donnés par Lalita en réponse à nos questions. Pour la liste détaillée des items d'APC traités voir l'annexe E-5.

Tableau 23
Classement des items portant sur l'approche par compétences – Lalita

Principes d'APC	Nombre d'items
Centration sur l'apprenant	2
Authenticité	3
Interaction	1
Contextualisation	0
Conception de l'ens-app	5
Autre	2
Total	13

Questionnée sur sa représentation de l'APC, Lalita fournit un total de 13 énoncés dont 2 qui ne se classent pas sous un des cinq principes de l'APC. Parmi les 11 énoncés qui touchent un des principes de l'APC : 2 portent sur la centration sur l'apprenant (liens avec la réalité, intérêts et besoins de l'étudiant), 3 sur l'authenticité (tout ce qui est authentique, réel et en lien avec le vrai monde, jeux et lectures authentiques en ligne), 1 sur l'interaction (activités et pratique) et 5 sur la conception de l'enseignement-apprentissage d'une L2 (enseigner les quatre habiletés linguistiques, l'évaluation formative comme outil d'apprentissage et de motivation) dont 3 à valence négative (approche basée sur la maîtrise d'éléments, de parties qui mènent à un tout). Enfin, 2 des 13 énoncés (soit 15,4 %) portant sur l'APC émis par Lalita ne rejoignent pas directement un des cinq principes APC à l'étude. Il s'agit soit de propos en lien avec la liberté de l'enseignant en regard de la variété des activités d'enseignement-apprentissage (1/2), soit des prescriptions ministérielles (les compétences) (1/2).

En résumé, pour Lalita, l'APC n'est pas seulement une approche globale ; elle vise aussi à rendre les étudiants compétents vis-à-vis certains éléments spécifiques. L'APC a amené les enseignants à faire suffisamment d'activités et de test formatifs avant l'examen sommatif. Lalita ne voit pas vraiment de faiblesses à l'APC sauf peut-être l'absence de standards nationaux et celle d'un cours de mise à niveau. Elle apprécie la latitude que permet l'APC en ce qui a trait à la variété d'activités en classe.

8.5.3. Schéma de réflexion pré-action – Lalita

La carte cognitive tirée de l'entretien d'explicitation (figure 14, page suivante) reproduit la réflexion à laquelle recourt Lalita lorsqu'elle planifie. À la lumière de sa carte cognitive, nous pouvons voir que c'est le département qui, par l'intermédiaire des profils dictés par la coordination provinciale, guide Lalita quant au *quoi enseigner* et pour écrire son plan de cours. C'est cet outil qui la guidera pour la rédaction de ses plans de leçon qui, eux-mêmes, la guideront par la suite dans l'organisation de ses activités d'enseignement-apprentissage.

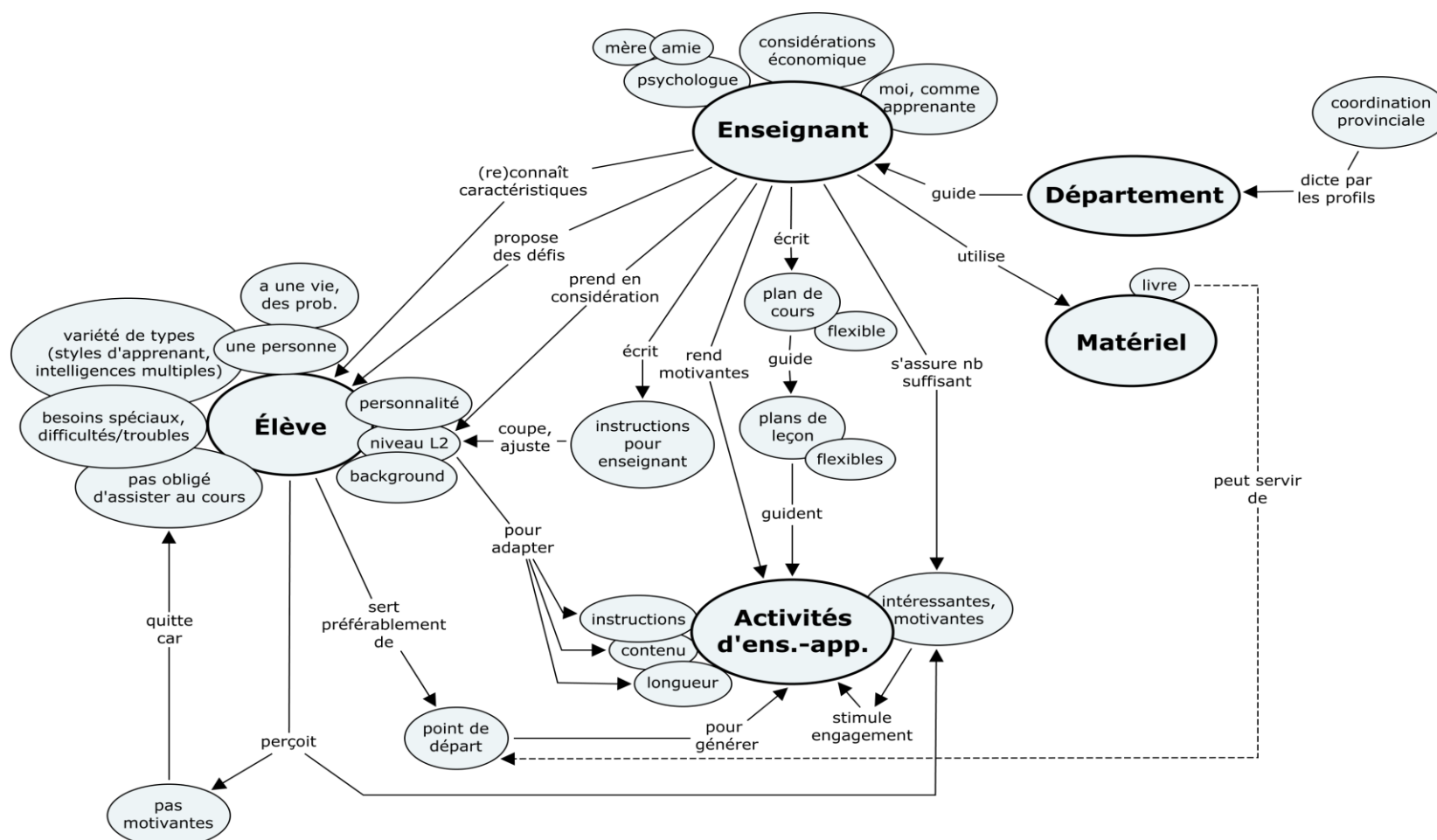


Figure 14 Schéma de la réflexion pré-action en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial – Lalita

Bien que Lalita utilise son matériel pour planifier, elle préfère grandement le faire en partant de ses étudiants pour générer les activités d'enseignement-apprentissage, le livre lui servant seulement à l'occasion comme point de départ pour planifier. Lorsqu'elle planifie, Lalita réfère ainsi aux caractéristiques de ses étudiants. Elle prend en considération leur niveau de L2 pour adapter la longueur des activités d'enseignement-apprentissage qu'elle prépare ainsi que pour adapter ses instructions et le contenu. Elle écrit tout d'abord les instructions pour elle-même, instructions qu'elle « coupe et ajuste », à nouveau, en fonction du niveau L2 de ses étudiants.

Cette enseignante propose des défis à ses étudiants. Elle s'assure avoir un nombre suffisant d'activités d'enseignement-apprentissage intéressantes et motivantes pour l'apprenant. Elle cherche à rendre les activités intéressantes et motivantes car, selon elle, cela stimule l'engagement de l'étudiant dans lesdites activités. Dans le cas contraire, il pourrait quitter la classe, le cégépien n'étant pas obligé d'assister au cours.

8.5.4. Arguments de planification

Le tableau 24 qui suit à la page 209 reprend les arguments générés des propositions de la carte cognitive de Lalita et les classe selon leur appartenance pédagogique ou didactique. À la lumière de ce tableau, nous constatons que les arguments auxquels Lalita dit recourir lorsqu'elle planifie se composent de 5 arguments à teneur pédagogique (31,25 %) et de 11 arguments à teneur didactique (68,75 %). La réflexion pré-action de Lalita se qualifie donc de pédagogicodidactique à prédominance didactique.

Tableau 24
Classement des arguments générés des propositions de la carte cognitive – Lalita

Arguments pédagogiques	Arguments didactiques
1. Les étudiants constituent le point de départ pour générer les activités d'ens-app.	1. Le livre sert à l'occasion de point de départ pour planifier les activités d'ens-app.
2. L'enseignant réfère aux caractéristiques de ses étudiants.	2. L'enseignant réfère aux caractéristiques des étudiants.
3. L'enseignant s'assure avoir un nombre suffisant d'activités d'enseignement-apprentissage intéressantes et motivantes pour l'apprenant.	3. L'enseignant prend en considération leur niveau de L2 pour adapter la longueur des activités d'enseignement-apprentissage.
4. L'enseignante propose des défis à ses étudiants.	4. L'enseignant prend en considération leur niveau de L2 pour adapter le contenu.
5. L'enseignant cherche à rendre activités intéressantes et motivantes.	5. Elle prend en considération leur niveau de L2 pour adapter ses instructions.
	6. L'enseignant « coupe et ajuste » ses instructions en fonction du niveau L2 de ses étudiants.
	7. L'enseignant utilise son matériel pour planifier.
	8. La coordination provinciale dicte « quoi enseigner » au département par l'intermédiaire des profils.
	9. Le département guide l'enseignante pour écrire son plan de cours.
	10. Le plan de cours guide la rédaction des plans de leçon.
	11. Les plans de leçon guident l'organisation de des activités d'enseignement-apprentissage.
Nb arguments : 5/16	Nb arguments : 11/16
31,25 % péd.	68,75 % did.

8.5.5. Liens et composantes de planification

Le tableau 25 (page suivante) rapporte le nombre d'intrants et d'extrants qui unissent les différents concepts de la carte cognitive de Lalita regroupés selon leur composante de planification. Ceci permet de préciser et de qualifier la réflexion pré-action de cette participante en ce qui a trait aux composantes de planification et aux liens qui les unissent. L'annexe E-5 rapporte le détail des liens et des attributs des concepts répertoriés à partir de la carte cognitive de Lalita.

Le tableau 25 montre qu'un total de 43 liens unit les différentes composantes de la carte de Lalita ; les intrants (n = 23) et les extrants (n = 20) s'y répartissent dans des proportions quasi similaires. Comparativement aux autres composantes de planification,

Tableau 25
Pourcentage de liens par composante de planification – Lalita

Composantes de planification	Intrants	Extrants	Total liens	Pourcentage
Curriculum	1	1	2	4,7
Dispositif d'enseignement	11	3	14	32,6
Étudiant	7	4	11	25,6
Enseignant	2	9	11	25,6
Milieu (contexte et ressources)	2	3	5	11,6
Total	23	20	43	100

le *dispositif d'enseignement* contribue davantage (32,7 %) à la réflexion pré-action de Lalita. Le *dispositif d'enseignement* affiche un nombre d'intrants ($n = 11$) près de quatre fois supérieur au nombre d'extrants ($n = 3$). La lecture de la carte cognitive permet de voir que la composante *dispositif d'enseignement* recouvre les *activités d'enseignement-apprentissage*, les *plans de leçons* et le *matériel*, vu comme point de départ possible de la planification. Les bulles juxtaposées auxdites variables précisent 6 caractéristiques du *dispositif d'apprentissage* que Lalita met en place.

Les composantes *étudiant* (25,6 %) et *enseignant* (25,6 %) participent, mais à des degrés moindres, à la réflexion pré-action de cette participante. La composante *étudiant* affiche pratiquement deux fois plus d'intrants ($n = 7$) que d'extrants ($n = 4$) alors que la composante *enseignant* montre cinq fois moins d'intrants ($n = 2$) que d'extrants ($n = 9$). La lecture de la carte cognitive permet de voir, par les bulles juxtaposées au concept *étudiant*, que Lalita précise un bon nombre de caractéristiques cognitives et affectives de l'étudiant ($n = 8$) lors de l'entretien d'explicitation. Cette enseignante qualifie aussi, mais un peu moins, la composante *enseignant* ($n = 5$).

Toujours en ordre décroissant, la composante *milieu* contribue à 11,6 % de la pensée pré-action de Lalita. Le *milieu* se décline selon un nombre d'intrants ($n = 2$) pratiquement égal à son nombre d'extrants ($n = 3$) et une caractéristique, le *livre*.

Enfin, 4,7 % des liens ($n = 2$), soit le plus faible pourcentage de liens, toutes composantes confondues, ont rapport à la composante *curriculum*. Cette composante comprend 1 intrant, 1 extrant et 1 caractéristique.

Bref, le *dispositif d'enseignement* suivi de près des composantes *étudiant* et *enseignant*, et non le manuel ni le curriculum, dictent la planification de cette enseignante. Si l'étudiant dicte la planification de cette enseignante, l'entretien d'explicitation suggère qu'une seule caractéristique de l'apprenant (niveau de L2) est effectivement mise à profit pour adapter les activités d'enseignement-apprentissage. La carte de Lalita ne rapporte aucun verbe ou expression qui pourrait être associé à un type de réflexion intuitif.

8.5.6. Propos d'ordre général tenus par Lalita

Nous terminons cette section sur le portrait de réflexion pré-action de Lalita en regroupant les réponses données par la participante aux questions plus générales d'amorce et de clôture posées en début et en fin d'entrevue. Ces questions portent notamment sur le rôle de l'enseignant d'ALS dans le contexte du collégial et sur le rapport au changement par l'intermédiaire de l'hypothèse d'une réforme éventuelle.

Pour Lalita, enseigner l'ALS au collégial, c'est pouvoir être créative dans son enseignement, ne pas être « stuck with a textbook », et partager. Si elle avait le choix, elle continuerait d'enseigner selon l'APC car, selon elle, « it's working for the most part ». Enfin, selon Lalita, ce qui manquerait, ce serait un cours de mise à niveau et des standards nationaux alors que « the only thing, the big difference is... technology ».

8.5.7. Portrait individuel – Lalita

Le tableau 26 (page suivante) rapporte de façon concise les principaux attributs du portrait individuel de Lalita en ce qui a trait aux RP qu'elle entretient, à sa réflexion pré-action et aux composantes de planification qui guident ses décisions pré-action.

Tableau 26
Portrait récapitulatif individuel – Lalita

Participant(e) : Lalita	RP d'efficacité (%)	RP de l'APC (nb. d'indices en ordre décroissant)	Qualités de la réflexion pré-action	Composantes de planification (% en ordre décroissant)
Expérience en enseignement : • 15ans Diplôme(s) • à l'embauche : - bacc. et maîtrise (autres spécificités que l'enseignement des L2) Établissement : • privé	Pédagogique : 33 % Didactique : 33 % Représentationnel : 22 % Organisationnel : 6 % Autre : 6 %	Conception de l'ens.- app. L2 (5/11) Authenticité (3/11) Centration sur l'apprenant (2/11) Interaction (1/11)	Pédagogicodidactique à prédominance didactique Absence d'indices associés à un type de réflexion intuitif	Dispositif d'enseignement (32,6 %) Étudiant (25,6 %) Enseignant (25,6 %) Milieu (11,6 %) Curriculum (4,7 %)

8.6. Lyne

Lyne est une enseignante d'une douzaine d'années d'expérience en enseignement au collégial. Détentrice de certificats (ALS et traduction anglais-français) lors de son embauche au collégial, elle a, depuis, obtenu des attestations pour différentes formations en informatique. Elle enseigne présentement dans un établissement collégial privé. Elle a aussi enseigné l'ALS dans le cadre de programmes de formation en entreprises et de programmes intensifs pour adultes sur le marché du travail. Les sous-sections suivantes décrivent les RP d'efficacité et de l'APC entretenues par Lyne, explicitent son raisonnement pédagogicodidactique à partir de sa carte cognitive et rapportent différents propos d'ordre général tenus sur les variables à l'étude.

8.6.1. Représentation professionnelle de Lyne au regard de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde

Cette sous-section rapporte comment Lyne décrit sa perception de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial ainsi que les éléments qu'elle y rattache. L'identification des axes de la RP de l'efficacité de Lyne s'effectue à partir des 26 items finaux retenus. La figure 15 (page 212) montre comment les items finaux de Lyne se répartissent.

L'axe pédagogique recueille 34 % des énoncés ($n = 9$) émis par Lyne en lien avec sa représentation de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial. Pour Lyne, le volet pédagogique s'exprime par des énoncés ayant trait aux étudiants (motivation et intérêt, $n = 2$), aux qualités de l'enseignant (capacité d'adaptation, ouverture, motivateur, $n = 5$), à l'horaire (jour du cours, $n = 1$) et à la variété des activités d'enseignement ($n = 1$).

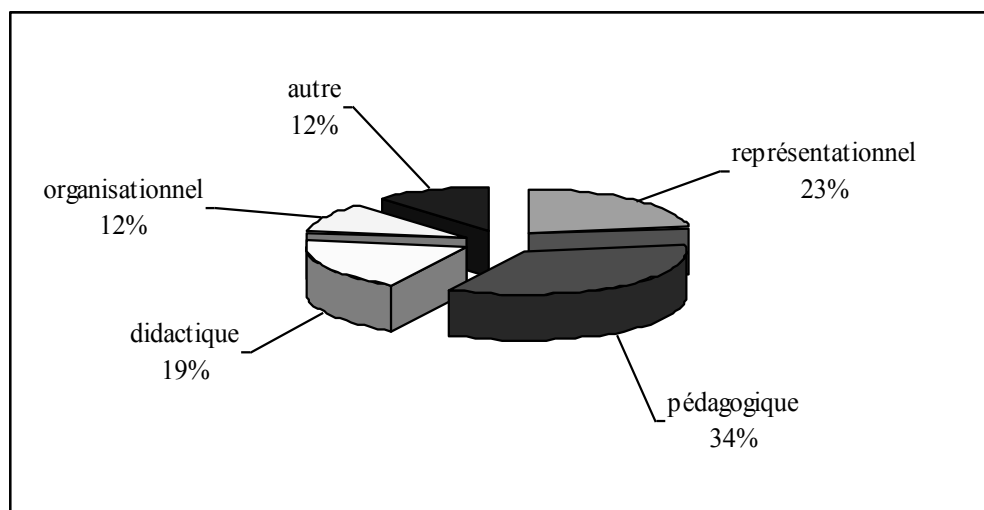


Figure 15 Distribution de la représentation professionnelle d'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial selon les axes pédagogique, didactique, organisationnel et représentationnel – Lyne

L'axe didactique regroupe 19 % des énoncés ($n = 5$) exprimés par Lyne. Pour elle, le volet didactique se décline principalement par des références au contenu à enseigner (grammaire, retour sur la matière, adapté au niveau des étudiants, $n = 3$). Elle réfère aussi, mais moins, aux types d'activités d'enseignement-apprentissage (adaptées, $n = 1$) et au niveau de L2 des apprenants ($n = 1$).

On constate que 23 % des énoncés ($n = 6$) touchent l'axe représentationnel. Ce troisième axe se traduit par des énoncés plutôt variés comme la communication de l'enseignant (capacité à communiquer, ne pas avoir peur de se répéter, $n = 2$), la motivation de l'enseignant (dynamisme et intérêt pour l'enseignement, $n = 3$) ainsi que l'importance de se questionner ($n = 1$) pour trouver des solutions et des moyens.

L'axe organisationnel recueille quant à lui 12 % des énoncés ($n = 3$), soit le contexte hors-classe de l'étudiant (contexte familial, contexte linguistique, $n = 2$) et la collaboration entre enseignants ($n = 1$).

Enfin, 12 % des énoncés ($n = 3$) se classent dans la catégorie *autre*, c'est-à-dire des énoncés qui portent sur l'efficacité mais qui sont difficilement classifiables dans l'un ou l'autre des cinq principes identifiés. Les énoncés de Lyne classés *autres* correspondent principalement à des énoncés ayant trait à l'idée d'un fil conducteur entre les cours ($n = 1$), au lien contenu-exercice ($n = 1$) et à la variété des approches et des méthodes d'enseignement ($n = 1$).

Pour Lyne, « un enseignant efficace va s'adapter au changement. On ne peut pas toujours rester dans des vieux *patterns*, même si ce serait facile des fois, faut se moderniser un peu [...] il faut savoir être varié, avoir différentes méthodes, pas avoir peur de se répéter, répéter de différentes façons bien entendu! » « Le dynamisme, [une] bonne communication, essayer de leur donner le goût des langues! [...] de faire comprendre l'importance aussi, parce que ça, c'est très difficile, on est dans un milieu francophone ici » sont autant d'éléments par lesquels passe l'efficacité pour cette participante.

8.6.2. Représentation professionnelle de Lyne au regard de l'approche par compétences

Le tableau 27 (page suivante) rapporte le classement des items portant sur l'APC en enseignement de l'ALS au collégial donnés en réponse à nos questions. Pour la liste détaillée des items d'APC traités voir l'annexe E-6.

Tableau 27
Classement des items portant sur l'approche par compétences – Lyne

Principes d'APC	Nombre d'items
Centration sur l'apprenant	0
Authenticité	0
Interaction	3
Contextualisation	0
Conception de l'ens-app	3
Autre	12
Total	18

Questionnée sur sa représentation de l'APC, Lyne fournit un total de 18 énoncés (pour la liste détaillée des items d'APC traités voir l'annexe E-6). Parmi les 6 énoncés qui touchent un des principes de l'APC : 3 portent sur l'interaction (types d'activités d'enseignement-apprentissage) et 3 sur la conception de l'enseignement-apprentissage d'une L2 (processus de développement à long terme) dont 1 négatif (« j'vais passer ma matière »). Enfin, 12 des 18 énoncés (soit 66,7 %) portant sur l'APC émis par Lyne ne rejoignent pas directement un des cinq principes APC à l'étude. Il s'agit soit de propos en lien avec les attentes de l'apprenant (3/12), la séquence explication-correction (1/12), les précisions curriculaires (2/12) et des généralités sur l'APC (6/12) qui incluent des similitudes avec ce qu'elle faisait déjà.

En résumé, pour Lyne, l'APC c'est une approche « très globale! Tout ce qu'on a vu avant, que ce soit même au primaire » ; c'est aussi une approche « spécialisée ». Toutefois, pour elle, « ce n'est pas encore clair, clair les approches par compétences ». Selon cette participante, l'APC appelle, d'une part, des activités d'enseignement-apprentissage qui favorisent l'interaction comme, par exemple, les projets et le travail en équipe. D'autre part, elle va « passer la matière pour que l'étudiant puisse atteindre [la] compétence » ciblée. En ce qui a trait à la correction, « tout ce qu'il [l'étudiant] n'a pas eu, ben là, j'explique toutes les choses, pis ça rentre très bien! Donc, c'est un peu l'inverse ». Enfin, Lyne dit qu'avec l'APC « il y a des cours où c'est beaucoup plus concret » mais quand « le cours est général, y'a pas grands changements [c'est] comme c'était avant ».

8.6.3. Schéma de réflexion pré-action – Lyne

La carte cognitive tirée de l'entretien d'explicitation (figure 16, page suivante) reproduit la réflexion à laquelle recourt Lyne lorsqu'elle planifie. À la lumière de sa carte cognitive, nous pouvons voir que Lyne utilise le plan cadre fourni par la coordonnatrice pour rédiger son plan de cours. Elle analyse le cours qu'elle donne, échange avec les enseignants du programme et, lorsqu'il y a lieu, s'informe aussi sur le stage que suivront ses étudiants. C'est à la lumière des cours d'ALS des cours suivis antérieurement par l'étudiant, de la réalité du marché du travail et de ses échanges avec les professionnels du placement, que Lyne analyse le cours offert à une session donnée et identifie les éléments importants à enseigner dans ledit cours. Lyne utilise aussi le manuel de l'étudiant pour planifier son cours en y identifiant les chapitres qui seront à l'étude ; ces chapitres lui dictent, eux aussi, les éléments importants à enseigner. Elle consigne au plan de cours les éléments alors identifiés ainsi que le contenu à enseigner. La philosophie de l'établissement à l'effet d'un « enseignement pratique » influence les choix réalisés par cette enseignante lorsqu'elle prépare ses cours.

Qu'importe le cours qu'elle doit préparer, Lyne part toujours d'une structure de base en trois étapes pour rédiger son plan de cours. Elle planifie son contenu selon une logique qui va du simple vers le complexe, du lourd vers le léger, de la théorie vers la pratique. C'est suivant le même type de logique qu'elle prépare aussi ses explications et ses ins-tructions. Lorsqu'elle planifie des projets, Lyne s'inspire de lectures et de projets antérieurement réalisés pour bâtir, « selon les étapes de la vraie vie », les scénarios à la base des projets qu'elle proposera à ses étudiants. C'est dans ledit scénario qu'elle détaille les explications et instructions qui structureront le projet, toujours « selon les étapes de la vraie vie ». Lorsqu'elle planifie le visionnement de vidéos, Lyne les choisit en fonction de la réalité du marché du travail. Elle prend, par ailleurs, en considération la plage-horaire du cours (heure, jour) à laquelle est offert son cours, celle-ci influençant le comportement de l'étudiant dans la classe.

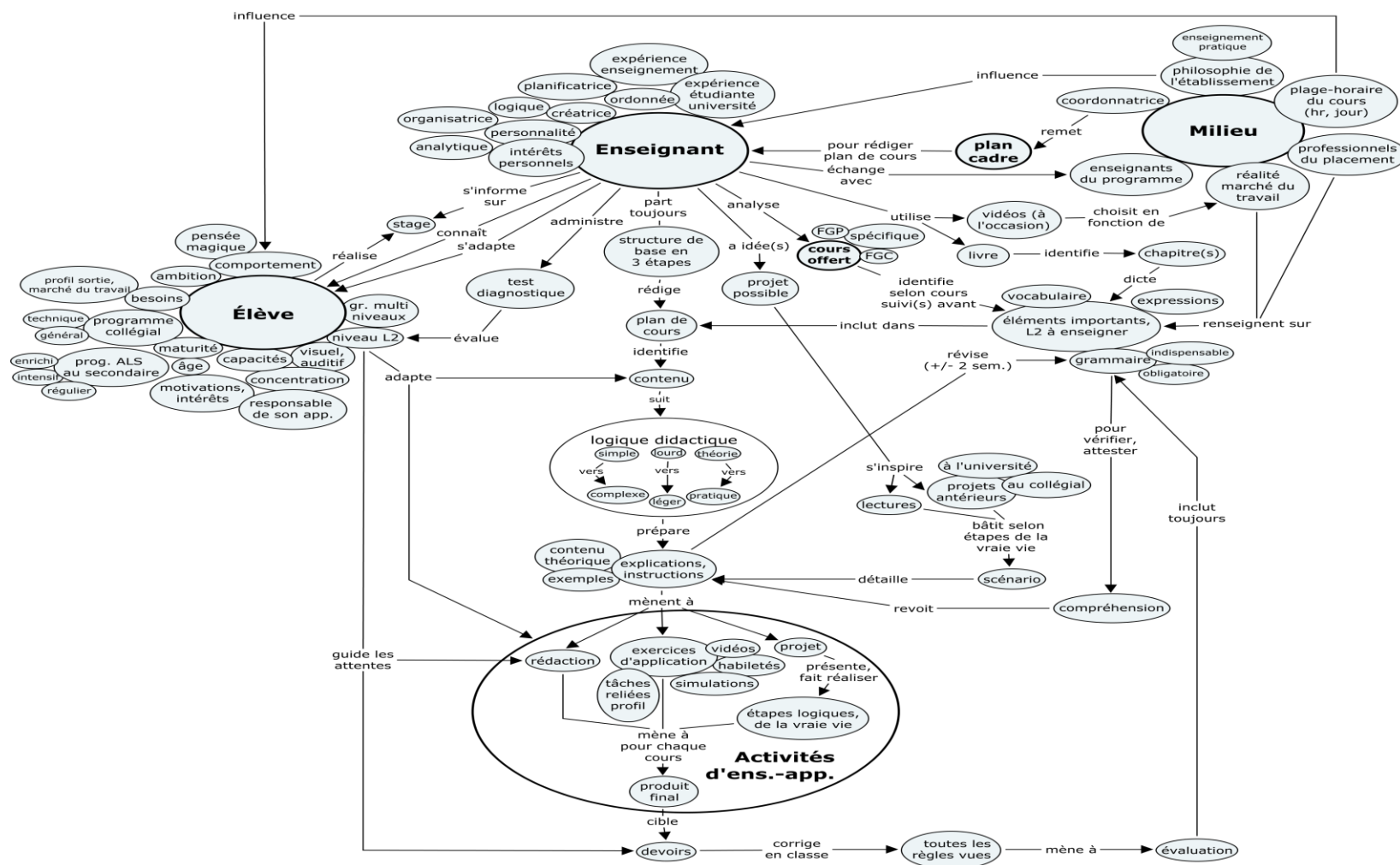


Figure 16 Schéma de la réflexion pré-action en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial – Lyne

Lyne administre un test diagnostique à ses étudiants pour évaluer leur niveau de L2. C'est en fonction du niveau L2 des étudiants identifié qu'elle adapte le contenu et les activités d'enseignement-apprentissage ; le niveau de L2 des étudiants guide aussi ses attentes en ce qui a trait aux travaux et exigences de rédaction ainsi qu'en ce qui a trait aux devoirs à faire faire. Les exercices d'application et de rédaction mènent, à chacun des cours, à la réalisation d'un produit final par les étudiants. Ce produit final permet de cibler les devoirs qu'elle prévoit corriger en classe en regard de toutes les règles vues.

À toutes les deux semaines environ, cette participante prévoit une révision de la grammaire enseignée deux semaines plus tôt pour vérifier et attester de la compréhension de ses étudiants. Selon le degré de compréhension observé chez ses étudiants, elle planifiera alors de revoir les règles précédemment enseignées, appelant la préparation de nouvelles explications et instructions qui mènent, à nouveau, à la réalisation de projets, d'exercices ou de rédactions par les étudiants. La même logique en boucle sous-tend l'utilisation de l'évaluation comme outil d'apprentissage. Lyne inclut toujours de la grammaire dans ses évaluations et toutes les règles étudiées, en classe et en devoir, deviennent objets d'évaluation. Selon que l'évaluation atteste ou non la compréhension des étudiants, Lyne planifiera alors de revenir sur les règles précédemment enseignées, appelant ici aussi la préparation d'explications, d'instructions et d'activités nouvelles pour cette matière.

8.6.4. Arguments de planification

Le tableau 28 (page suivante) reprend les arguments générés des propositions de la carte cognitive de Lyne et les classe selon leur appartenance pédagogique ou didactique. À la lumière de ce tableau, nous constatons que les arguments auxquels cette participante dit recourir lorsqu'elle planifie se composent de 2 arguments à teneur pédagogique (8,7 %) et de 21 arguments à teneur didactique (91,3 %). Autrement dit, la réflexion pré-action de Lyne se qualifie essentiellement de didactique.

Tableau 28
Classement des arguments générés des propositions de la carte cognitive – Lyne

Arguments pédagogiques	Arguments didactiques
1. enseignante s'inspire de lectures et de projets antérieurement réalisés pour choisir les projets qu'elle proposera à ses étudiants	1. enseignante s'inspire de lectures et de projets antérieurement réalisés pour choisir les projets qu'elle proposera à ses étudiants
2. prend en considération la plage-horaire du cours (heure, jour) à laquelle est offert le cours	2. plan cadre guide la rédaction du plan de cours
	3. enseignante échange avec les enseignants du programme pour préparer le cours
	4. enseignante s'informe sur le stage que suivront ses étudiants pour préparer le cours
	5. enseignante identifie les éléments importants à enseigner dans le cours à la lumière des cours d'ALS suivis précédemment par l'étudiant
	6. enseignante identifie les éléments imp. à enseigner dans cours vs réalité du marché du travail
	7. enseignante identifie les éléments importants à enseigner dans le cours à la lumière de ses échanges avec les professionnels du placement
	8. enseignante utilise le manuel de l'étudiant pour identifier les éléments importants à enseigner
	9. enseignante part toujours d'une structure de base en 3 étapes pour rédiger son plan de cours
	10. enseignante suit une logique triple (simple → complexe, lourd → léger, théorie → pratique) pour planifier le contenu
	11. enseignante suit une logique triple (simple → complexe, lourd → léger, théorie → pratique) pour préparer ses explications et instructions
	12. enseignante s'inspire des « étapes de la vraie vie » pour détailler les explications et instructions qui structurent un projet
	13. la réalité du marché du travail dicte le choix de vidéos à visionner
	14. enseignante adapte le <u>contenu</u> en fonction du ni-veau de L2 des étudiants identifié par un test diagnostique
	15. enseignante adapte les <u>activités d'ens.-app.</u> en fonction du niveau L2 des étudiants identifié par un test diagnostique
	16. le niveau de L2 des étudiants guide les attentes vs exigences de production des étudiants
	17. le produit final réalisé par les étudiants permet de cibler les devoirs
	18. enseignante réserve du temps de classe pour corriger les devoirs vs toute la gram. enseignée
	19. toutes les règles étudiées, en classe et en devoir, deviennent objet d'évaluation
	20. le degré de compréhension (gram.) des étudiants suite à une <u>révision</u> guide la prép. de nouvelles act. d'ens.-app. sur même matière
	21. compréhension (gram.) des étudiants suite à une <u>évaluation</u> guide préparation de nouvelles activités d'ens.-app. sur cette même matière
Nb arguments : 2/23	Nb arguments : 21/23
8,7 % péd.	91,3 % did.

8.6.5. Liens et composantes de planification

Le tableau 29 suivant rapporte le nombre d'intrants et d'extrants qui unissent les différents concepts de la carte cognitive de Lyne regroupés selon leur composante de planification. Ceci permet de préciser et de qualifier la réflexion pré-action de cette participante en ce qui a trait aux composantes de planification et aux liens qui les unissent. L'annexe E-6 rapporte le détail des liens et des attributs des concepts répertoriés à partir de la carte cognitive de Lyne.

Tableau 29
Pourcentage de liens par composante de planification – Lyne

Composantes de planification	Intrants	Extrants	Total liens	Pourcentage
Curriculum	4	3	7	7,2
Dispositif d'enseignement	28	20	48	49,5
Étudiant	7	4	11	11,3
Enseignant	4	11	15	15,5
Milieu (contexte et ressources)	6	10	16	16,5
Total	49	48	97	100 %

Le tableau 29 (ci-dessus) montre qu'un total de 97 liens unit les différentes composantes de la carte cognitive de Lyne ; les intrants ($n = 49$) et les extrants ($n = 48$) s'y répartissent dans des proportions quasi identiques. Comparativement aux autres composantes, le *dispositif d'enseignement* contribue davantage (49,5 %) à la réflexion pré-action de Lyne. Le *dispositif d'enseignement* affiche un nombre d'intrants ($n = 28$) pratiquement plus élevé que son nombre d'extrants ($n = 20$). La lecture de la carte cognitive permet de voir que la composante *dispositif d'enseignement* recouvre les *activités d'enseignement-apprentissage* et les *explications et instructions*, qui suivent une *logique didactique* précise ; le *dispositif d'enseignement* recouvre l'évaluation. Les bulles juxtaposées à la variable *explications, instructions* ($n = 2$) et celles juxtaposées aux *exercices d'applications* de la variable *activités d'enseignement-apprentissage* ($n = 4$) précisent six caractéristiques du *dispositif d'enseignement* que Lyne met en place.

L'*étudiant* (11,3 %), l'*enseignant* (15,5 %) et le *milieu* (16,5 %) contribuent à des degrés moindres à la réflexion pré-action de Lyne. La composante *étudiant* affiche une répartition de près de deux fois plus d'intrants (n = 7) que d'extrants (n = 4). La lecture de la carte cognitive permet de voir, par les bulles juxtaposées à la composante *étudiant*, que Lyne précise plusieurs caractéristiques cognitives et affectives de l'étudiant (n = 15) lors de l'entretien d'explicitation. Une de ces caractéristiques, le niveau de L2 de l'étudiant, agit comme intrant à quatre reprises pour, d'une part, adapter le contenu et les activités d'enseignement et pour, d'autre part, guider les attentes de l'enseignante vis-à-vis des rédactions et des devoirs demandés aux étudiants. L'*enseignant* montre trois fois moins d'intrants (n = 4) que d'extrants (n = 11) alors que la composante *milieu* montre un nombre d'extrants (n = 10) une fois et demi plus élevé que le nombre d'intrants (n = 6) qu'elle compte. Comme le montrent les bulles qui leurs sont juxtaposées, Lyne qualifie les composantes *enseignant* (n = 10) et *milieu* (n = 6). Le *milieu* se qualifie à l'aide de six caractéristiques. Deux des caractéristiques du *milieu* – la coordonnatrice et l'établissement – influencent la réflexion de l'enseignante dès le début de sa planification ; deux autres – la réalité du marché du travail et les professionnels – renseignent l'enseignante quant aux éléments de L2 importants à enseigner.

Enfin, 87,2 % des liens (n = 7), soit le plus faible pourcentage de liens, toutes composantes confondues, ont rapport à la composante *curriculum*. Cette composante comprend 4 intrants, 3 extrants et 3 caractéristiques qui qualifient le type de cours offert (FGC, FGP ou spécifique).

Tel qu'illustré par la carte cognitive, le *dispositif d'enseignement* assorti d'une *logique didactique* bien précise dicte la planification de cette enseignante. Si l'étudiant participe à la planification de cette enseignante, c'est le niveau de L2 de celui-ci que Lyne met à profit lorsqu'elle planifie. La composante *milieu* joue un rôle important dans la réflexion pré-action de cette enseignante avant même la rédaction de son plan de cours par l'intermédiaire, notamment, de la philosophie de l'établissement et du plan-cadre de

cours qui lui est remis par la coordonnatrice. La carte de Lyne ne rapporte aucun verbe ou expression qui pourrait être associé à un type de réflexion intuitif.

8.6.6. Propos d'ordre général tenus par Lyne

Nous terminons cette section sur le portrait de réflexion pré-action de Lyne en regroupant les réponses données par la participante aux questions plus générales d'amorce et de clôture posées en début et en fin d'entrevue. Ces questions portent notamment sur le rôle de l'enseignant d'ALS dans le contexte du collégial et sur le rapport au changement par l'intermédiaire de l'hypothèse d'une réforme éventuelle.

Pour Lyne, enseigner l'ALS au collégial, « aujourd'hui c'est un grand défi! Souvent on a des attentes qui sont assez, assez grandes. Puis, on est confronté à des groupes qui sont encore très faibles ». En fait, « le premier cours c'est toujours comme une révision du secondaire ». Lyne aimerait « développer plus, mais [...] on réussit rarement à accrocher des étudiants qui sont vraiment, soit très désintéressés ou qui ont beaucoup de difficultés. » Enfin, Lyne termine en disant que, dans son établissement, « on parle tellement de ça [l'APC] depuis un an » et qu'elle trouve que les changements en éducation présentent des avantages.

8.6.7. Portrait individuel – Lyne

Le tableau 30 (page suivante) rapporte de façon concise les principaux attributs du portrait individuel de Lyne en ce qui a trait aux RP qu'elle entretient, à sa réflexion pré-action et aux composantes de planification qui guident ses décisions pré-action.

Tableau 30
Portrait récapitulatif individuel – Lyne

Participant(e) : Lyne	RP d'efficacité (%)	RP de l'APC (nb. d'indices en ordre décroissant)	Qualités de la réflexion pré-action	Composantes de planification (% en ordre décroissant)
Expérience en enseignement : • 12 ans Diplôme(s) • à l'embauche : - certificats (ALS et traduction anglais-français Établissement : - privé	Pédagogique : 34 % Didactique : 19 % Représentationnel : 23 % Organisationnel : 12 % Autre : 12 %	Interaction (3/6) Conception de l'ens.- app. L2 (3/6)	Didactique Absence d'indices associés à un type de réflexion intuitif	Dispositif d'ensei- gnement (49,5 %) Milieu (16,5 %) Enseignant (15,5 %) Étudiant (11,3 %) Curriculum (7,2 %)

8.7. Mary

Mary possède 15 ans d'expérience en enseignement au collégial. Détentrice d'un diplôme disciplinaire lors de son embauche au collégial, elle a aussi enseigné au secondaire pendant trois ans. Elle enseigne présentement dans un établissement collégial public. Les sous-sections suivantes rapportent les énoncés ayant trait aux RP d'efficacité et de l'APC entretenues par Mary. Les sous-sections suivantes décrivent les RP d'efficacité et de l'APC entretenues par Mary, explicitent son raisonnement pédagogique-didactique à partir de sa carte cognitive et rapportent différents propos d'ordre général tenus sur les variables à l'étude.

8.7.1. Représentation professionnelle de Mary au regard de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde

Cette sous-section rapporte comment Mary décrit sa perception de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial ainsi que les éléments qu'elle y rattache. L'identification des axes de la RP de l'efficacité de Mary s'effectue à partir des 28 items finaux retenus. La figure 17 (page suivante) montre comment les items finaux de Mary se répartissent.

L'axe pédagogique recueille 50 % des énoncés ($n = 14$) émis par Mary en lien avec sa représentation de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial. Pour Mary, le volet pédagogique s'exprime en grande partie par des énoncés ayant trait à l'enseignant et son rôle dans la relation avec les étudiants (gestion de classe, humour, encouragement et intérêt pour les étudiants, $n = 7$) puis par des énoncés référant aux caractéristiques des étudiants (engagement, besoin de variété et intérêts, $n = 5$) et moindrement aux éléments de l'environnement physique (taille du groupe et disposition physique de la classe, $n = 2$).

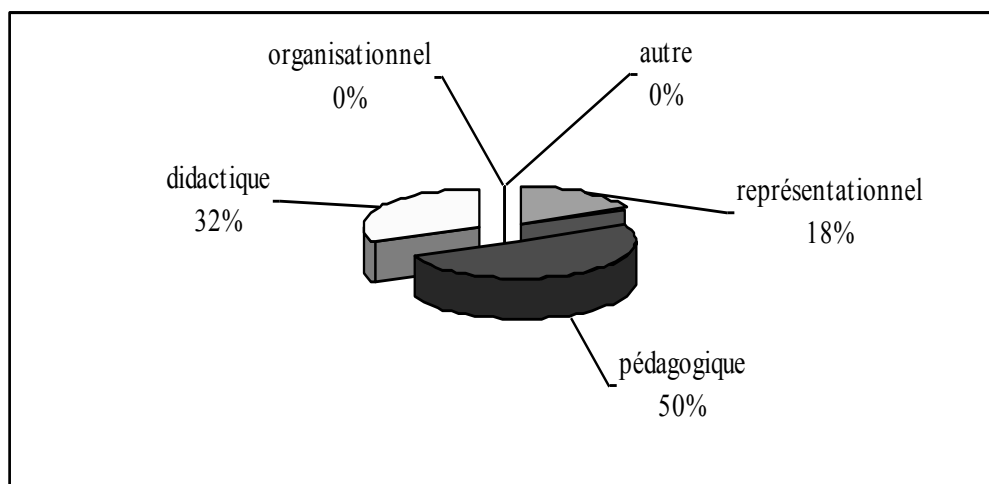


Figure 17 Distribution de la représentation professionnelle d'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial selon les axes pédagogique, didactique, organisationnel et représentationnel – Mary

L'axe didactique regroupe 32 % des énoncés ($n = 9$) exprimés par Mary. Pour elle, le volet didactique se décline principalement par des références au contenu à enseigner (habiletés, grammaire, vocabulaire, $n = 5$). Elle réfère aussi, mais moins, aux qualités des explications ($n = 2$), à la langue utilisée dans la classe (anglais seulement, $n = 1$) et au matériel de l'étudiant ($n = 1$).

On constate que 18 % des énoncés ($n = 5$) touchent l'axe représentationnel. Ce troisième axe se traduit par des énoncés variés comme la difficulté de faire de l'oral, l'importance de la cohérence en enseignement, les outils pour enseigner, les connaissances et la personnalité de l'enseignant. L'axe organisationnel recueille quant à lui 0 % des énoncés. Enfin, aucun des énoncés ne se classe dans la catégorie *autre*.

Terminons en ajoutant que Mary nous dit que, pour être un enseignant d'ALS efficace au collégial de nos jours « you kind of have to be a Jack of all trades ». En d'autres termes, il faut connaître et pouvoir parler un peu de tout considérant que les étudiants viennent de plusieurs programmes différents. Pour elle, l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial revient en grande partie à une question de discipline dans la classe (garder le contrôle) et de relation avec les étudiants.

8.7.2. Représentation professionnelle de Mary au regard de l'approche par compétences

Le tableau 31 ci-dessous rapporte le classement des items portant sur l'APC en enseignement de l'ALS au collégial donnés en réponse à nos questions. Pour la liste détaillée des items d'APC traités voir l'annexe E-7.

Tableau 31
Classement des items portant sur l'approche par compétences – Mary

Principes d'APC	Nombre d'items
Centration sur l'apprenant	1
Authenticité	0
Interaction	0
Contextualisation	0
Conception de l'ens-app	0
Autre	8
Total	9

Questionnée sur sa représentation de l'APC, Mary fournit un total de 9 énoncés dont 8 qui ne se classent pas sous un des cinq principes de l'APC. L'énoncé qui touche un des principes de l'APC porte sur la centration sur l'apprenant (le rendre plus actif). Enfin, 8 des 9 énoncés portant sur l'APC émis par Mary ne rejoignent pas directement un des cinq principes APC à l'étude. Il s'agit de propos en lien avec l'évaluation (degré de clarté du devis, 2/8), le devis ministériel (1/8) ainsi que de généralités sur *comment enseigner* (instructions et cours magistraux, 2/8) et sur ce que doit savoir l'étudiant (explication des buts, objectifs et grilles de correction 3/8).

En résumé, pour Mary, l'APC c'est ce que « the Minister's named, all the objectives so that the student will understand better, you know, exactly what they're going to attain from certain, by doing certain lesson ». L'APC a fait que « I've changed my approach when it comes to lecturing in front of class » et maintenant, plutôt que de donner des cours magistraux, elle essaie de rendre ses étudiants plus actifs.

8.7.3. Schéma de réflexion pré-action – Mary

La carte cognitive tirée de l'entretien d'explicitation (figure 18, page suivante) reproduit la réflexion à laquelle re-court Mary lorsqu'elle planifie. À la lumière de sa carte cognitive, nous pouvons voir que Mary se réfère à son plan de cours pour identifier les objectifs à enseigner tels que dictés par le type de cours officiel (FGC ou FGP). Ces objectifs lui permettent d'identifier la grammaire à enseigner pour le cours en question.

Lorsqu'elle planifie, Mary s'inspire d'autres cours qu'elle a déjà enseignés. Si elle considère que lesdits cours ont bien fonctionné, elle reprend et révise, si nécessaire, les thèmes abordés dans lesdits cours et refait les activités alors réalisées. En ce qui a trait au matériel d'enseignement-apprentissage, Mary crée habituellement ses notes de cours lorsqu'il s'agit d'un cours FGC alors que lorsqu'il s'agit d'un cours FGP, elle utilise du matériel (livre, vidéos, ...) déjà existant qu'elle complète au besoin. Consciente que ses propres intérêts ne correspondent pas aux intérêts de ses étudiants, cette enseignante dit baser son choix de matériel (livre, vidéos, notes de cours) sur son expérience (cours précédemment enseignés) ainsi que sur la chance, espérant que le tout intéressera ses étudiants. Il en va de même lorsqu'elle prévoit inviter un conférencier dans ses cours.

Le matériel créé ou choisi pour le cours propose différents thèmes qui se divisent en projets, sujets et exercices. Les projets, les exercices et les sujets proposés dans le matériel choisi pour le cours guident alors Mary dans les instructions et explications qui structurent les activités d'enseignement-apprentissage qu'elle présentera en classe.

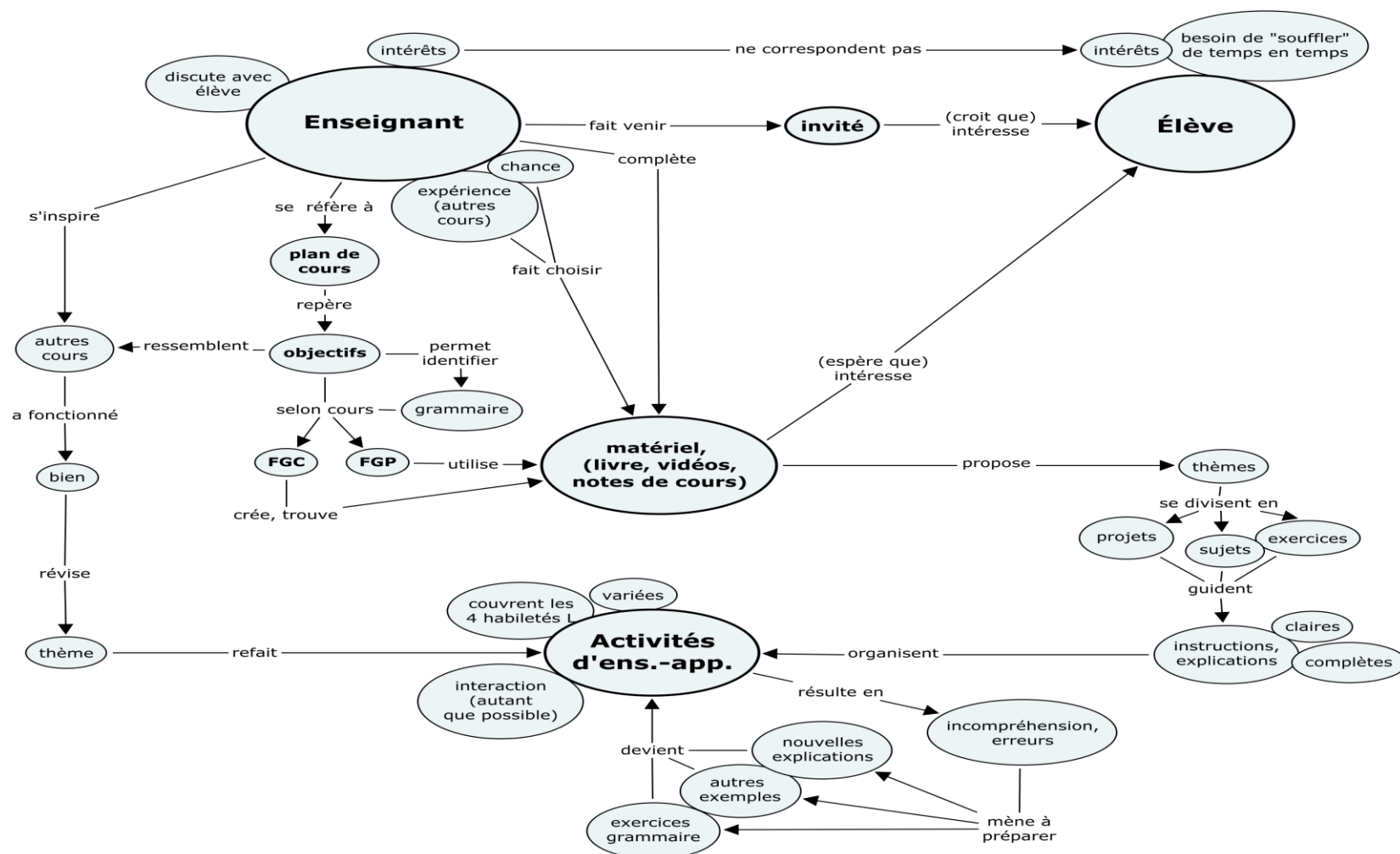


Figure 18 Schéma de la réflexion pré-action en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial – Mary

Lorsque les activités réalisées résultent en incompréhension de la part des étudiants, Mary planifie alors en fonction des erreurs commises par ces derniers. La matière incomprise sera révisée par l'intermédiaire de nouvelles explications, d'autres exemples et de nouveaux exercices de grammaire. Les éléments d'incompréhension et les erreurs deviennent ainsi le point de départ de l'activité subséquente.

8.7.4. Arguments de planification

Le tableau 32 qui suit ci-après reprend les arguments générés des propositions de la carte cognitive et les classe selon leur appartenance pédagogique ou didactique.

Tableau 32
Classement des arguments générés des propositions de la carte cognitive – Mary

Arguments pédagogiques	Arguments didactiques
1. ses propres intérêts ne correspondent pas aux intérêts de ses étudiants	1. le plan de cours identifie les objectifs à enseigner
2. espérant que le conférencier invité intéressera ses étudiants	2. les objectifs sont dictés par le type de cours (FGC ou FGP)
3. espérant que le tout intéressera ses étudiants.	3. les obj. identifient la grammaire à enseigner
	4. le choix de matériel s'effectue sur la base de l'expérience (cours précédemment enseignés)
	5. le choix de matériel se fait sur base de la chance
	6. le matériel propose des thèmes
	7. le matériel propose activités d'ens.-app.
	8. le matériel guide les instructions et explications pour activités d'enseignement-apprentissage
	9. les erreurs des étudiants initient la planification du cours suivant
	10. éléments incompris et erreurs deviennent point de départ de l'activité d'ens.-app. subséquente
	11. les activités d'ens-app qui résultent en incompréhension chez les étudiants appellent d'autres explications, exemples et exercices de gram.
	12. crée ses notes de cours en FGC
	13. utilise du matériel existant (complète en FGP)
	14. planifie en s'inspirant d'autres cours déjà donnés
	15. les cours jugés bons sont repris/révisés, reprend thèmes abordés et refait activités d'ens.-app.
Nb arguments : 3/18	Nb arguments : 15/18
16,6 % péd.	83,3 % did.

Le tableau 32 montre que les arguments auxquels Mary recourt lorsqu'elle planifie se composent de 3 arguments à teneur pédagogique (16,6 %) et de 15 arguments à teneur didactique (83,3 %). Autrement dit, sa réflexion pré-action se qualifie de didactique.

8.7.5. Liens et composantes de planification

Le tableau 33 suivant rapporte le nombre d'intrants et d'extrants qui unissent les différents concepts de la carte cognitive de Mary regroupés selon leur composante de planification. Ceci permet de préciser et de qualifier la réflexion pré-action de cette participante en ce qui a trait aux composantes de planification et aux liens qui les unissent. L'annexe E-7 rapporte le détail des liens et des attributs des concepts répertoriés à partir de la carte cognitive de Mary.

Tableau 33
Pourcentage de liens par composante de planification – Mary

Composantes de planification	Intrants	Extrants	Total liens	Pourcentage
Curriculum	5	7	12	20,3
Enseignant	4	8	12	20,3
Étudiant	2	1	3	5,1
Dispositif d'enseignement	13	11	24	40,7
Milieu (contexte et ressources)	5	3	8	13,6
Total	29	30	59	100 %

Le tableau 33 montre qu'un total de 59 liens unit les différentes composantes de la carte cognitive de Mary ; les intrants ($n = 29$) et les extrants ($n = 30$) s'y répartissent dans des proportions similaires. Comparativement aux autres composantes de planification, le *dispositif d'enseignement* contribue davantage (40,7 %) à la réflexion pré-action de Mary. Le *dispositif d'enseignement* affiche un nombre d'intrants ($n = 13$) quasiment identique au nombre d'extrants ($n = 11$). La lecture de la carte cognitive permet de voir, par les bulles juxtaposées aux concepts *activités d'enseignement-apprentissage* ($n = 3$) et *instructions, explications* ($n = 2$) que Mary précise certaines caractéristiques des variables qui composent le dispositif d'enseignement-apprentissage.

Les composantes *curriculum* et *enseignant* participent à des degrés identiques à la réflexion pré-action de la participante à raison de 20,3 % chacune. La composante *curriculum* affiche un peu moins d'intrants (n = 5) que d'extrants (n = 7). La composante *enseignant* montre deux fois moins d'intrants (n = 4) que d'extrants (n = 8). Mary qualifie la composante *enseignant* (n = 4) mais pas la composante *curriculum*. Suit la composante *milieu* qui contribue à 13,6 % de la réflexion de Mary avec 5 intrants, 3 extrants et 0 caractéristique.

Enfin, 5,1 % des liens (n = 3), soit le plus faible pourcentage de liens, toutes composantes confondues, ont rapport à la composante *étudiant*. Cette composante comprend 2 intrants, 1 extrant et 2 caractéristiques.

Tel qu'illustré par la carte cognitive et situé au cœur du *dispositif d'enseignement*, le matériel dicte la planification de Mary. D'une part, l'*étudiant* participe très peu, en pourcentage de liens intrants et extrants, à la planification de Mary qui, d'autre part, ne met à profit aucune des deux caractéristiques qu'elle attribue à l'apprenant lorsqu'elle planifie. La composante *curriculum* se limite à l'utilisation du plan de cours qui sert au repérage des objectifs d'enseignement et de la grammaire alors que la composante *milieu* se limite au matériel ou à la personne invitée dans la classe. La carte cognitive de Mary rapporte des verbes ou expressions qui peuvent être associés à un type de réflexion intuitif. Si elle part de cours semblables qui ont bien fonctionné par le passé pour planifier, Mary dit s'en remettre, en partie du moins, à la chance lorsqu'elle choisit le matériel qu'elle utilise ou utilisera dans ses cours. En outre, elle *croit* et *espère* que ses choix d'invité et de matériel rencontreront les intérêts de ses étudiants.

8.7.6. Propos d'ordre général tenus par Mary

Nous terminons cette section sur le portrait de réflexion pré-action de Mary en regroupant les réponses données par la participante aux questions plus générales

d'amorce et de clôture posées en début et en fin d'entrevue. Ces questions portent notamment sur le rôle de l'enseignant d'ALS dans le contexte du collégial.

Soulignons ici que, d'entrée de jeu, Mary nous a dit et répété être incapable de répondre à nos questions, avouant « I can't do that, I have not prepared my answers ». Pour Mary, enseigner l'ALS au collégial, c'est aider les étudiants à devenir meilleurs et à « fonctionner » dans la L2 plus tard dans leur emploi. Enseigner l'anglais au collégial c'est aussi évaluer la qualité de la langue des étudiants: « I don't ask them only what's the general meaning of the text; at college, you know, we look at each error...; I myself look at each error. I ask them about a particular sentence in a text or I ask them, you know, vocabulary questions [or to] identify the error themselves ... to be able to correct it themselves. » Comme Mary n'a pas subi le changement imposé par la réforme de 1993 au collégial, elle n'a pas été questionnée sur ses préférences vis-à-vis de l'APC et de l'approche par objectif.

8.7.7. Portrait individuel – Mary

Le tableau 34 rapporte de façon concise les principaux attributs du portrait individuel de Mary en ce qui a trait aux RP qu'elle entretient, à sa réflexion pré-action et aux composantes de planification qui guident ses décisions pré-action.

Tableau 34
Portrait récapitulatif individuel – Mary

Participant(e) : Mary	RP d'efficacité (%)	RP de l'APC (nb. d'indices en ordre décroissant)	Qualités de la réflexion pré-action	Composantes de planification (% en ordre décroissant)
Expérience en enseignement : • : 15 ans Diplôme(s) • à l'embauche : - diplôme disciplinaire Établissement : - public	Pédagogique : 50 % Didactique : 32 % Représentationnel : 18 % Organisationnel : 0 % Autre : 0 %	Centration sur l'apprenant (1/1)	Didactique Présence d'indices associés à un type de réflexion intuitif	Dispositif d'enseignement (40,7 %) Enseignant (20,3 %) Curriculum (20,3 %) Milieu (13,6 %) Étudiant (5,1 %)

8.8. Naomi

Naomi est une enseignante de près de 10 ans d'expérience. Détentrice d'un baccalauréat en enseignement des langues secondes lors de son embauche au collégial, elle a œuvré en enseignement collégial pendant toute sa carrière. Elle enseigne présentement dans un établissement collégial privé. Les sous-sections suivantes rapportent les énoncés ayant trait aux RP d'efficacité et de l'APC entretenues par Naomi. Les sous-sections suivantes décrivent les RP d'efficacité et de l'APC entretenues par Naomi, explicitent son raisonnement pédagogicodidactique à partir de sa carte cognitive et rapportent différents propos d'ordre général tenus sur les variables à l'étude.

8.8.1. Représentation professionnelle de Naomi au regard de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde

La figure 19 (page suivante) rapporte comment Naomi décrit sa perception de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial ainsi que les éléments qu'elle y rattache. L'identification des axes de la RP de l'efficacité de Naomi s'effectue à partir des 20 items finaux retenus.

L'axe pédagogique recueille 30 % des énoncés ($n = 6$) émis par Naomi en lien avec sa représentation de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial. Pour Naomi, le volet pédagogique s'exprime par des énoncés ayant trait aux étudiants (intérêt pour l'activité et la matière, connaissance des objectifs, perception d'apprentissage, $n = 3$), à l'activité d'enseignement-apprentissage (intéressante pour l'apprenant, $n = 1$) et à la capacité de l'enseignant à lire les apprenants (étudiant, dynamique du groupe, $n = 2$).

L'axe didactique regroupe 40 % des énoncés ($n = 8$) exprimés par Naomi. Pour elle, le volet didactique se décline principalement par des références aux caractéristiques des activités d'enseignement-apprentissage (offrent un potentiel d'amélioration, réinves-

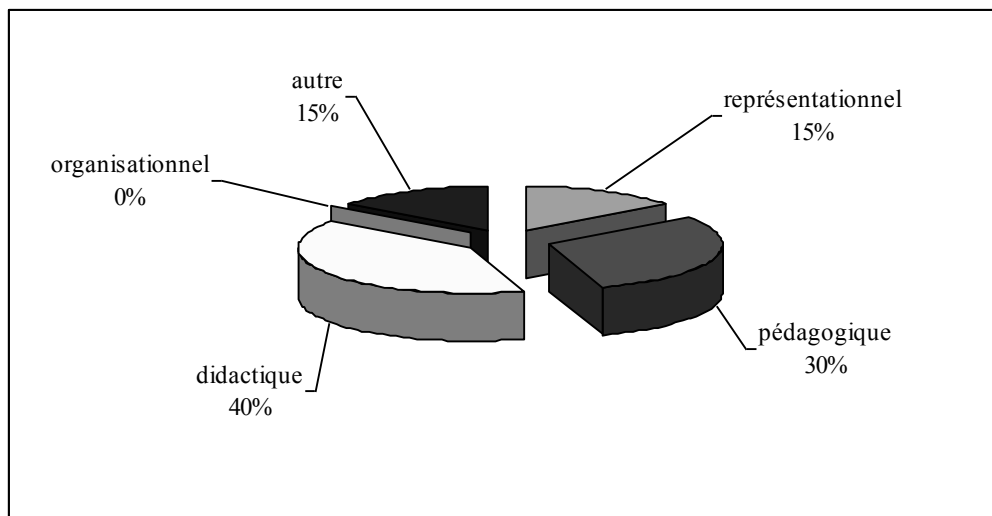


Figure 19 Distribution de la représentation professionnelle d'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial selon les axes pédagogique, didactique, organisationnel et représentationnel – Naomi

tissement de la matière, lien activité-objectif, $n = 4$) puis par des références à l'apprenant (besoins linguistiques pour leur futur, habiletés pour apprendre et étudier, $n = 2$). Elle réfère aussi, mais moins, à un fil conducteur entre les cours ($n = 1$) et aux exigences ministérielles (obligatoires dans la L2, $n = 1$) quoiqu'elle dise que, « for me, that's the number one, in terms of building a course ».

On constate que 15 % des énoncés ($n = 3$) touchent l'axe représentationnel. Ce troisième axe se traduit par des énoncés variés comme la capacité à planifier ($n = 1$) et les caractéristiques de l'enseignant (créatif et organisé, $n = 2$). L'axe organisationnel ne recueille quant à lui aucun énoncé ($n = 0$).

Enfin, 15 % des énoncés ($n = 3$) émis se classent dans la catégorie *autre*, c'est-à-dire des énoncés qui portent sur l'efficacité mais formulés de manière trop générale pour pouvoir les classer avec précision dans l'un ou l'autre des cinq principes identifiés. Les énoncés de Naomi classés *autres* correspondent principalement à des énoncés ayant trait à la capacité d'adaptation de l'enseignant (adapter les activités d'enseignement et adaptation au groupe, $n = 2$) et à sa connaissance de besoins de l'apprenant ($n = 1$).

Terminons en ajoutant que Naomi utilise la métaphore de la jonglerie pour décrire l'enseignement : il faut utiliser sa créativité pour adapter des activités d'enseignement-apprentissage en gardant constamment à l'esprit les besoins de l'apprenant. Pour elle, l'efficacité c'est « knowing what the MEQ requires... it is an interpretation of what the essentials of the course should be », c'est ce dont les étudiants ont besoin après leurs études collégiales, pour l'université ou pour leur carrière. Elle complète en soulignant que l'efficacité passe par « un fil conducteur » d'un cours à l'autre, qui amène l'apprenant à l'étape suivante, « to the next point » ainsi que par la pratique de ce qui a été vu et enseigné précédemment.

8.8.2. Représentation professionnelle de Naomi au regard de l'approche par compétences

Le tableau 35 (ci-dessous) rapporte le classement des items portant sur l'APC en enseignement de l'ALS au collégial donnés en réponse à nos questions. Pour la liste détaillée des items d'APC traités voir l'annexe E-8.

Tableau 35
Classement des items portant sur l'approche par compétences – Naomi

Principes d'APC	Nombre d'items
Centration sur l'apprenant	3
Authenticité	0
Interaction	1
Contextualisation	0
Conception de l'ens-app	2
Autre	3
Total	9

Questionnée sur sa représentation de l'APC, Naomi fournit un total de 9 énoncés. Parmi les 6 énoncés qui touchent un des principes de l'APC : 3 portent sur la centration sur l'apprenant (intérêt à interagir, comment l'étudiant apprend), 1 sur l'interaction (type

d'activité pour interagir) et 2 sur la conception de l'enseignement-apprentissage d'une L2 dont un énoncé négatif (intégration de l'enseignement par l'étudiant (-), processus développemental). Enfin, 3 des énoncés (soit 33,3 %) portant sur l'APC émis par Naomi ne rejoignent pas directement un des cinq principes APC à l'étude. Il s'agit de propos généraux sur l'APC à l'effet de ne pas vraiment savoir comment l'APC « marche », de l'ambiguïté qu'elle y trouve et du défi que représente « put[ting] yourself in the students' shoes. »

En résumé, pour Naomi, c'est difficile de définir ce qu'est l'APC; elle ajoute en même temps « I don't know how it works ». Pour elle, l'APC a apporté de l'ambiguïté en enseignement de l'ALS. Bien que l'APC représente un défi pour l'enseignant, cette approche a, selon cette participante, l'avantage de mettre l'accent sur l'apprenant et de faire réfléchir à « how does the student learn, instead of how am I gonna teach it. So how is the student going to learn [...] what the student has to be able to do at and by the end of the course. »

8.8.3. Schéma de réflexion pré-action – Naomi

La carte cognitive tirée de l'entretien d'explicitation (figure 20, page suivante) reproduit la réflexion pédagogique-didactique à laquelle recourt Naomi lorsqu'elle planifie. À la lumière de sa carte cognitive, nous pouvons voir que Naomi s'inspire du type de cours qu'elle enseigne (pré-universitaire, FGP, FGC) lorsqu'elle planifie. Le type de cours lui dicte la grammaire et les fonctions langagières à enseigner. Elle s'inspire aussi du milieu lorsqu'elle prépare ses cours ; elle réfère notamment au moniteur de langue, aux autres enseignants et aux manuels à sa disposition. En termes de ressources, elle choisit d'utiliser les technologies informatiques comme outil de communication pour transmettre ses instructions et des explications ainsi que pour faire réaliser différentes activités d'apprentissage à ses étudiants.

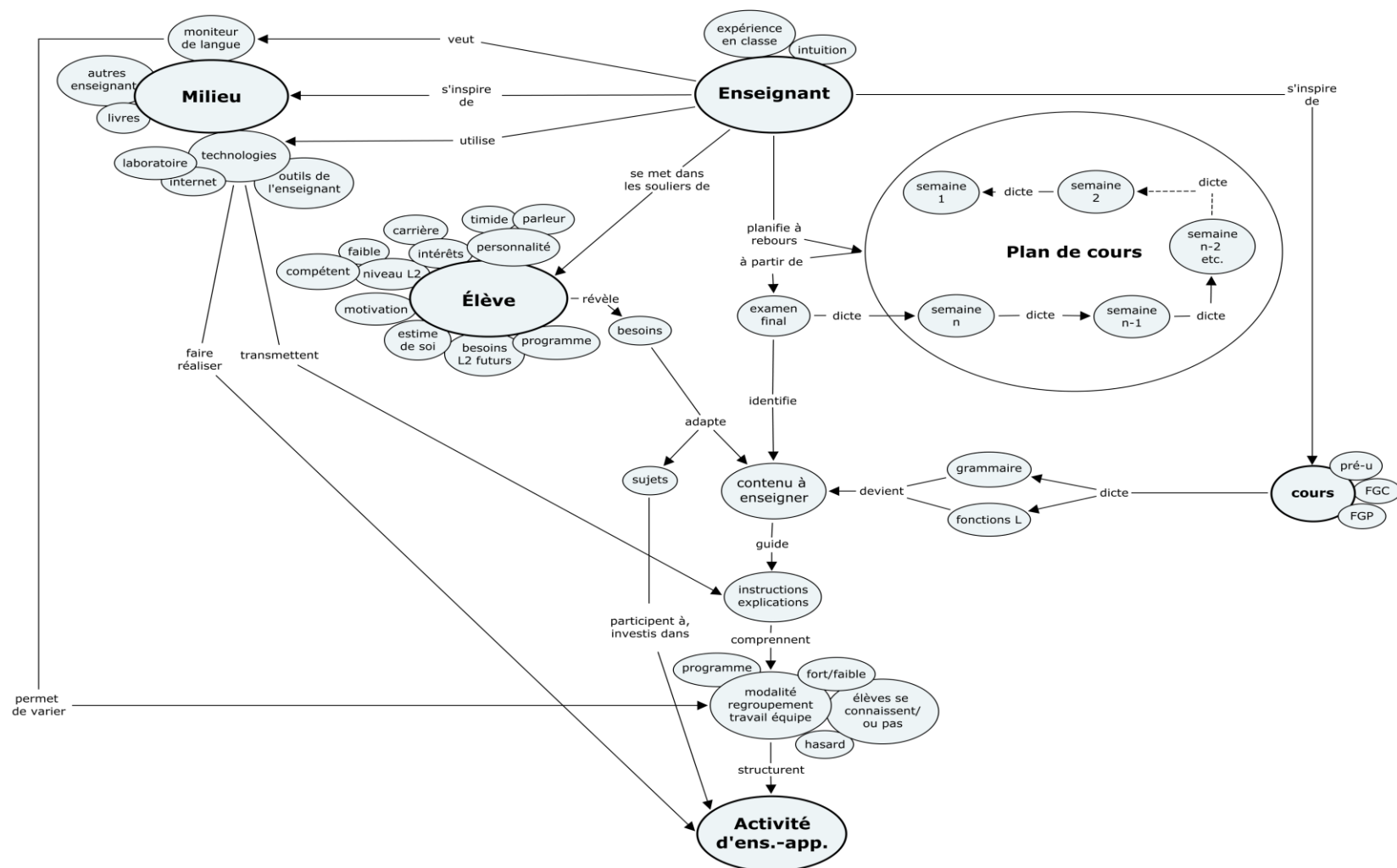


Figure 20 Schéma de la réflexion pré-action en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial – Naomi

Naomi planifie tout son cours à partir de l'examen final. Elle rédige son plan de cours à rebours en identifiant, à partir de l'examen final, où les étudiants doivent être rendus à la dernière semaine de cours. Cette dernière semaine dicte le contenu qui sera couvert à l'avant-dernière semaine, semaine qui dictera le contenu de la semaine qui la précède et ainsi de suite. Naomi dit se mettre dans les souliers de l'étudiant quand elle prépare ses cours. Ce faisant, l'étudiant lui révèle ses besoins, besoins à partir desquels elle adapte les sujets et le contenu à enseigner. Les sujets identifiés sont investis dans les activités d'enseignement-apprentissage. Le contenu guide l'élaboration des instructions et des explications nécessaires aux activités d'enseignement-apprentissage ainsi qu'aux modalités de regroupement qui les structurent. À cet effet, elle aime prévoir la présence d'un moniteur de langue dans ses cours, car la présence de cette personne lui permet de varier les modalités de regroupement lors du travail en classe.

8.8.4. Arguments de planification

Le tableau 36 qui suit ci-après à la page 238 reprend les arguments générés des propositions de la carte cognitive. Il classe lesdits arguments selon leur appartenance pédagogique ou didactique.

À la lumière de ce tableau, nous constatons que les arguments auxquels la participante dit recourir lorsqu'elle planifie se composent de 4 arguments à teneur pédagogique (21,0 %) et de 15 arguments à teneur didactique (79,0 %). Autrement dit, la réflexion pédagogicodidactique pré-action de Naomi se qualifie essentiellement de didactique.

Tableau 36
Classement des arguments générés des propositions de la carte cognitive – Naomi

Arguments pédagogiques	Arguments didactiques
1. *enseignant se met dans les souliers de l'étudiant lorsqu'il planifie	1. *enseignant se met dans les souliers de l'étudiant lorsqu'il planifie
2. *les besoins de l'étudiant servent à adapter le <u>contenu</u> à enseigner	2. *les besoins de l'étudiant servent à adapter le <u>contenu</u> à enseigner
3. *les besoins de l'étudiant servent à adapter les <u>sujets</u> à enseigner	3. *les besoins de l'étudiant servent à adapter les <u>sujets</u> à enseigner
4. *les sujets identifiés sont investis dans les activités d'enseignement-apprentissage	4. *les sujets identifiés sont investis dans les activités d'enseignement.-apprentissage
	5. le type de cours enseigné dicte la grammaire à enseigner
	6. le contenu guide l'élaboration des instructions et des explications des activités d'ens.-app.
	7. le contenu guide l'élaboration des modalités de regroupement qui structurent les activités d'ens.-app.
	8. les modalités de regroupement structurent les activités d'ens.-app.
	9. la présence d'un moniteur de langue dans ses cours sert à varier les modalités de regroupement pour le travail en classe
	10. le type de cours dicte les fonctions langagières à enseigner
	11. l'examen final sert de point de départ pour la rédaction du plan de cours
	12. (Le contenu de) la semaine précédente dicte (le contenu de) la semaine suivante
	13. les technologies servent à transmettre les instructions et les explications
	14. les technologies servent à faire réaliser différentes activités d'apprentissage aux étudiants
	15. enseignante s'inspire du milieu lors qu'elle prépare ses cours ; elle réfère notamment au moniteur de langue, aux autres enseignants et aux manuels à sa disposition.
Nb arguments : 4/19	Nb arguments : 15/19
21,0 % péd.	79,0 % did.

* Formulés de façon générale, ces arguments peuvent être interprétés à la fois comme étant didactiques ou pédagogiques. Plutôt que de les éliminer pour manque de précision de la part de la participante, nous choisissons de les classer à la fois dans l'un et l'autre afin de ne pas dénaturer l'argumentation à la base de la réflexion pré-action de cette enseignante.

8.8.5. Liens et composantes de planification

Le tableau 37 suivant rapporte le nombre d'intrants et d'extrants qui unissent les différents concepts de la carte cognitive de Naomi regroupés selon leur composante de planification. Ceci permet de préciser et de qualifier la réflexion pré-action de cette participante en ce qui a trait aux composantes de planification et aux liens qui les unissent. L'annexe E-8 rapporte le détail des liens et des attributs des concepts répertoriés à partir de la carte cognitive de Naomi.

Tableau 37
Pourcentage de liens par composante de planification – Naomi

Composantes de planification	Intrants	Extrants	Total liens	Pourcentage
Curriculum	2	2	4	7,8
Dispositif d'enseignement	19	12	31	60,8
Étudiant	2	2	4	7,8
Enseignant	0	6	6	11,8
Milieu (contexte et ressources)	3	3	6	11,8
Total	26	25	51	100 %

Le tableau 37 (ci-dessus) montre qu'un total de 51 liens unit les différentes composantes de la carte cognitive de Naomi ; les intrants ($n = 26$) et les extrants ($n = 25$) s'y répartissent dans des proportions pratiquement identiques. Comparativement aux autres composantes de planification, le *dispositif d'enseignement* contribue davantage (60,8 %) à la réflexion pré-action de cette participante. Le *dispositif d'enseignement* affiche un nombre d'intrants ($n = 19$) plus élevé que son nombre d'extrants ($n = 12$). La lecture de la carte cognitive permet de voir que le *dispositif d'enseignement* recouvre les variables *contenu*, *modalités de regroupement*, *explications*, *instructions* et *activités d'enseignement-apprentissage*. Le *dispositif d'enseignement* s'insère dans une *logique* de planification dictée par une analyse à rebours de son plan de cours par l'enseignante. Les quatre bulles juxtaposées à la

variable *modalités de regroupement* précisent comment Naomi regroupe les étudiants pour le travail en classe ; elle regroupe ses étudiants selon leur force, s'ils se connaissent ou non, leur programme d'études ou au hasard.

Les composantes *enseignant* (11,8 %) et *milieu* (11,8 %) participent à des degrés moindres à la réflexion pré-action de la participante. La composante *enseignant* n'affiche aucun intrant ($n = 0$) pour un total de six extrants ($n = 6$). La lecture de la carte cognitive permet de voir, par les bulles juxtaposées à cette composante ($n = 2$), que Naomi précise un petit nombre de caractéristiques de l'*enseignant* lors de l'entretien d'explicitation. Ces caractéristiques réfèrent à l'expérience professionnelle de l'enseignant et à son intuition. La composante *milieu* montre un nombre d'extrants ($n = 3$) égal au nombre d'intrants ($n = 3$) qu'elle compte. Le *milieu* se qualifie à l'aide de sept caractéristiques dont une, les technologies, qui agit comme intrant pour la transmission des instructions et la réalisation des activités d'apprentissage.

Enfin, les composantes *curriculum* et *étudiant* obtiennent toutes deux le plus faible pourcentage avec 7,8 % des liens, pour un total de 4 liens chacune. Ces composantes comprennent respectivement 2 intrants et 2 extrants. Naomi qualifie le *curriculum* à l'aide de 3 caractéristiques en lien avec le type de cours (FGC, FGP et pré-universitaire) ; elle qualifie l'*étudiant* à l'aide de 13 caractéristiques, incluant les besoins comme révélés par ses étudiants. Les besoins révélés deviennent des intrants qui permettent à l'enseignante d'adapter les sujets et le contenu pour les activités d'enseignement qu'elle planifie. Naomi ne spécifie toutefois pas à quels besoins, affectifs ou langagiers, elle se réfère lorsqu'elle parle des besoins de l'apprenant.

Tel qu'illustré par la carte cognitive, une analyse *à rebours* du plan de cours précède la planification du *dispositif d'enseignement*. Ces deux éléments caractérisent de façon importante la planification de Naomi. Si l'*étudiant* participe à la réflexion

pré-action de cette enseignante, ce sont les besoins de celui-ci que Naomi met à profit lorsqu'elle planifie ; elle ne précise toutefois pas de quels besoins il s'agit. Le *milieu* met en évidence l'utilisation que cette enseignante prévoit faire des technologies lorsqu'elle prépare ses cours. La carte cognitive de Naomi montre que l'intuition peut contribuer à la réflexion pré-action de cette enseignante.

8.8.6. Propos d'ordre général tenus par Naomi

Nous terminons cette section sur le portrait de réflexion pré-action de Naomi en regroupant les réponses données par la participante aux questions plus générales d'amorce et de clôture posées en début et en fin d'entrevue. Ces questions portent notamment sur le rôle de l'enseignant d'ALS dans le contexte du collégial et sur le rapport au changement par l'intermédiaire de l'hypothèse d'une réforme éventuelle.

Pour Naomi, enseigner l'ALS au collégial, c'est être un guide et un motivateur pour les étudiants ; c'est aussi clarifier les choses pour eux. Enseigner l'anglais au collégial c'est innover et être créatif pour construire sur ce que les étudiants savent déjà et les rendre responsables de leur apprentissage. Cette participante trouve que, comparativement aux autres disciplines enseignées au collégial, enseigner l'ALS est très différent car « [t]he other things that students learn at the college level are new for them ; [...] English is *déjà vu* ».

8.8.7. Portrait individuel – Naomi

Le tableau 38 (page 242) rapporte de façon concise les principaux attributs du portrait individuel de Naomi en ce qui a trait aux RP qu'elle entretient, à sa réflexion pré-action et aux composantes de planification qui guident ses décisions pré-action.

Tableau 38
Portrait récapitulatif individuel – Naomi

Participant(e) : Naomi	RP d'efficacité (%)	RP de l'APC (nb. d'indices en ordre décroissant)	Qualités de la réflexion pré-action	Composantes de planification (% en ordre décroissant)
Expérience en enseignement : • 10 ans Diplôme(s) • à l'embauche : - bacc. en enseignement des L2 Établissement : - privé	Pédagogique : 30 % Didactique : 40 % Représentationnel : 15 % Organisationnel : 0 % Autre : 15 %	Centration sur l'apprenant (3/6) Conception de l'ens.-app. L2 (2/6) Interaction (1/6)	Didactique Présence d'indices associés à un type de réflexion intuitif	Dispositif d'enseignement (60,8 %) Enseignant (11,8 %) Milieu (11,8 %) Curriculum (7,8 %) Étudiant (7,8 %)

8.9. Odyle

Odyle est une enseignante de 20 ans d'expérience. Détentrice d'un baccalauréat en traduction et d'un certificat en enseignement de l'ALS lors de son embauche au collégial, elle a, depuis, suivi une formation en enseignement des technologies de l'ordinateur. Exception faite d'un mois où elle a travaillé comme remplaçante au secondaire, elle a œuvré en enseignement collégial pendant toute sa carrière d'enseignante. Les sous-sections suivantes rapportent les énoncés ayant trait aux RP d'efficacité et de l'APC entretenues par Odyle. Les sous-sections suivantes décrivent les RP d'efficacité et de l'APC entretenues par Odyle, explicitent son raisonnement pédagogicodidactique à partir de sa carte cognitive et rapportent différents propos d'ordre général tenus sur les variables à l'étude.

8.9.1. Représentation professionnelle d'Odyle au regard de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde

Cette sous-section rapporte comment Odyle décrit sa perception de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial ainsi que les éléments qu'elle y rattache.

L'identification des axes de la RP de l'efficacité d'Odyle s'effectue à partir des 40 items finaux retenus. La figure 21 (page suivante) montre comment les items finaux de Odyle se répartissent.

L'axe pédagogique recueille 28 % des énoncés ($n = 11$) émis par Odyle en lien avec sa représentation de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial. Pour Odyle, le volet pédagogique s'exprime par des énoncés ayant trait aux activités d'enseignement (variété, brièveté des explications, $n = 3$), aux éléments de l'environnement physique (taille du groupe et technologies, $n = 2$), à la gestion de classe (règles précises de discipline, $n = 1$), au climat (détente et de confiance, $n = 1$) ou à l'enseignant et son rôle (connaître, motiver et rassurer l'étudiant, savoir déléguer, $n = 4$).

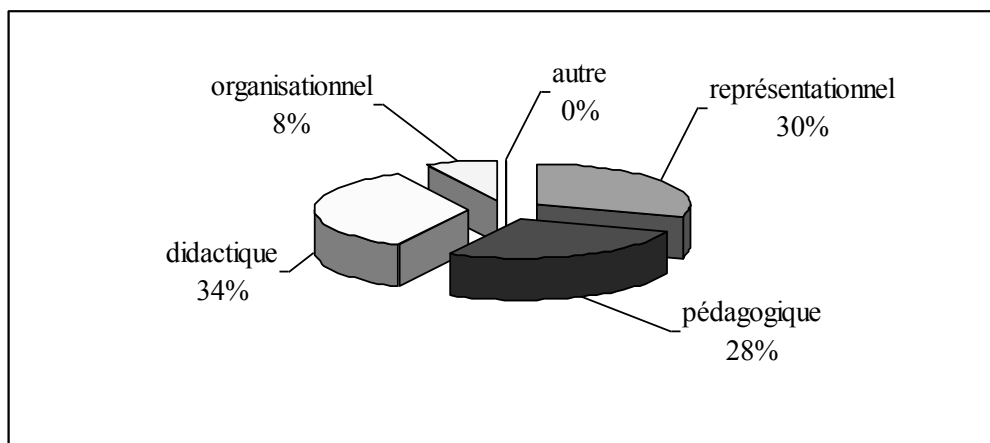


Figure 21 Distribution de la représentation professionnelle d'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial selon les axes pédagogique, didactique, organisationnel et représentationnel – Odyle

L'axe didactique regroupe 34 % des énoncés ($n = 14$) exprimés par cette participante. Pour elle, le volet didactique se décline principalement par des références au manuel (assure la couverture des compétences et des habiletés à enseigner, diminue le temps de planification, $n = 4$) et au curriculum (objectifs

d'enseignement-apprentissage, contenu adapté au programme d'études, $n = 5$). Elle se réfère aussi, mais moindrement, aux caractéristiques cognitives des étudiants (capacité de concentration, style d'apprenant, $n = 2$) production dans la L2 (communication entre étudiants, « leur faire faire des choses », $n = 2$) et aux instructions et explications (séquence dans le cours, $n = 1$).

On constate que 30 % des énoncés ($n = 12$) touchent l'axe représentationnel. Ce troisième axe se traduit par des énoncés variés comme l'importance d'être « en forme » (santé physique, santé mentale, $n = 2$), son expérience comme apprenante d'anglais ($n = 1$) pour justifier certains de ses choix professionnels. Toujours sur le plan du représentationnel, Odyle identifie l'importance de l'organisation pour un enseignement efficace au collégial (préparation des cours, organisation de la correction, aménagement des tâches professionnelles et du temps, $n = 6$). Elle souligne certaines qualités de l'enseignant pour un enseignement efficace de l'ALS au collégial (passion et intérêt, capacité d'adaptation, connaisseur, $n = 3$).

L'axe organisationnel recueille quant à lui 8 % des énoncés ($n = 3$), soit le milieu (une « époque de stimulation, de visualisation », $n = 1$) et les outils (le plan de cours comme contrat avec les étudiants, les grilles de correction communes, $n = 2$). Enfin, aucun énoncé ($n = 0$) ne se classe dans la catégorie *autre*.

Terminons en soulignant l'importance accordée par Odyle au manuel pour la préparation et l'organisation. Cette enseignante constate que « si je ne prends pas de livre pour planifier ?... À ce moment-là, je regarde les éléments de compétence ». Autrement dit, le livre guide et sous-tend l'organisation et l'efficacité de l'enseignement d'Odyle. Elle ajoute que, « par contre, un enseignant peut être efficace d'une autre façon que moi je voyais. Pour un autre enseignant ce sera différent [...

quoiqu']on est porté à dire [...] que ma façon, c'est efficace, alors que d'autres personnes vont enseigner d'une autre façon et que ça va être tout aussi efficace ».

8.9.2. Représentation professionnelle d'Odyle au regard de l'approche par compétences

Le tableau 39 qui suit rapporte le classement des items portant sur l'APC en enseignement de l'ALS au collégial donnés en réponse à nos questions. Pour la liste détaillée des items d'APC traités voir l'annexe E-9.

Tableau 39
Classement des items portant sur l'approche par compétences – Odyle

Principes d'APC	Nombre d'items
Centration sur l'apprenant	0
Authenticité	1
Interaction	0
Contextualisation	0
Conception de l'ens-app	1
Autre	17
Total	19

Questionnée sur sa représentation de l'APC, Odyle fournit un total de 19 énoncés. Parmi les 2 énoncés qui touchent un des principes de l'APC : 1 porte sur l'authenticité (texte provenant du monde extrascolaire) et 1 sur la conception de l'enseignement-apprentissage d'une L2 (habiletés linguistiques). Enfin, 17 des 19 énoncés (soit 89,5 %) portant sur l'APC émis par Odyle ne rejoignent pas directement un des cinq principes APC à l'étude. Il s'agit soit de propos en lien avec l'évaluation (plus juste pour l'étudiant, évaluation des habiletés, 4/17) dont un négatif (évaluation quantitative), soit de généralités sur l'APC (« ce que c'est ? », un nouveau jargon

pédagogique, l'impact sur les convictions de l'enseignant, la collaboration et la consultation entre enseignants, permet de varier par l'enseignement de quatre habiletés linguistiques, 9/17) dont certaines obligations nouvelles (respect des prescriptions curriculaires, rédaction de plans-cadres, faire travailler les étudiants dans le sens du devis, 3/17) ou des avantages vis-à-vis des choix d'enseignement (les approches pour atteindre les compétences sont libres, 1/17).

En résumé, pour Odyle, l'APC « ce n'est pas une approche naturelle ». En fait, « Qu'est-ce que l'APC ?... Je me le demande encore » rétorque-elle tout de go. L'APC c'est les *four skills*, c'est « l'étudiant qui fait des exercices reliés aux *skills* pour en arriver à atteindre ce qui est écrit dans les devis ministériels ». L'APC a apporté que « c'est plus juste envers l'ensemble des étudiants et qu'il y a une plus grande collaboration entre les profs [...] on ne peut pas, heu... y aller solo et faire ce qu'on veut faire à notre guise [...] et] les collègues n'ont pas le choix que de respecter les devis ministériels, on doit se consulter. » L'APC, ça suppose aussi « que le professeur mette ses propres convictions ou idéaux ou ses propres tendances pour donner à l'étudiant quatre volets ». Si cela lui semble un point somme toute positif, elle reconnaît la difficulté, pour les enseignants du collégial, de « laisser notre égo [de côté ...] pour faire ce qu'ils (MELS) veulent. »

8.9.3. Schéma de réflexion pré-action – Odyle

La carte cognitive tirée de l'entretien d'explicitation (figure 22, page suivante) reproduit la réflexion pédagogicodidactique à laquelle recourt Odyle lorsqu'elle planifie. À la lumière de sa carte cognitive, nous pouvons voir que, pour Odyle, le devis ministériel dicte les habiletés linguistiques à enseigner et oriente le département qui décide des modalités d'application dudit document. Les modalités identifiées par le département déterminent les éléments à paraître au plan de cours. Le plan de cours dicte le contenu, qui inclut obligatoirement la grammaire.

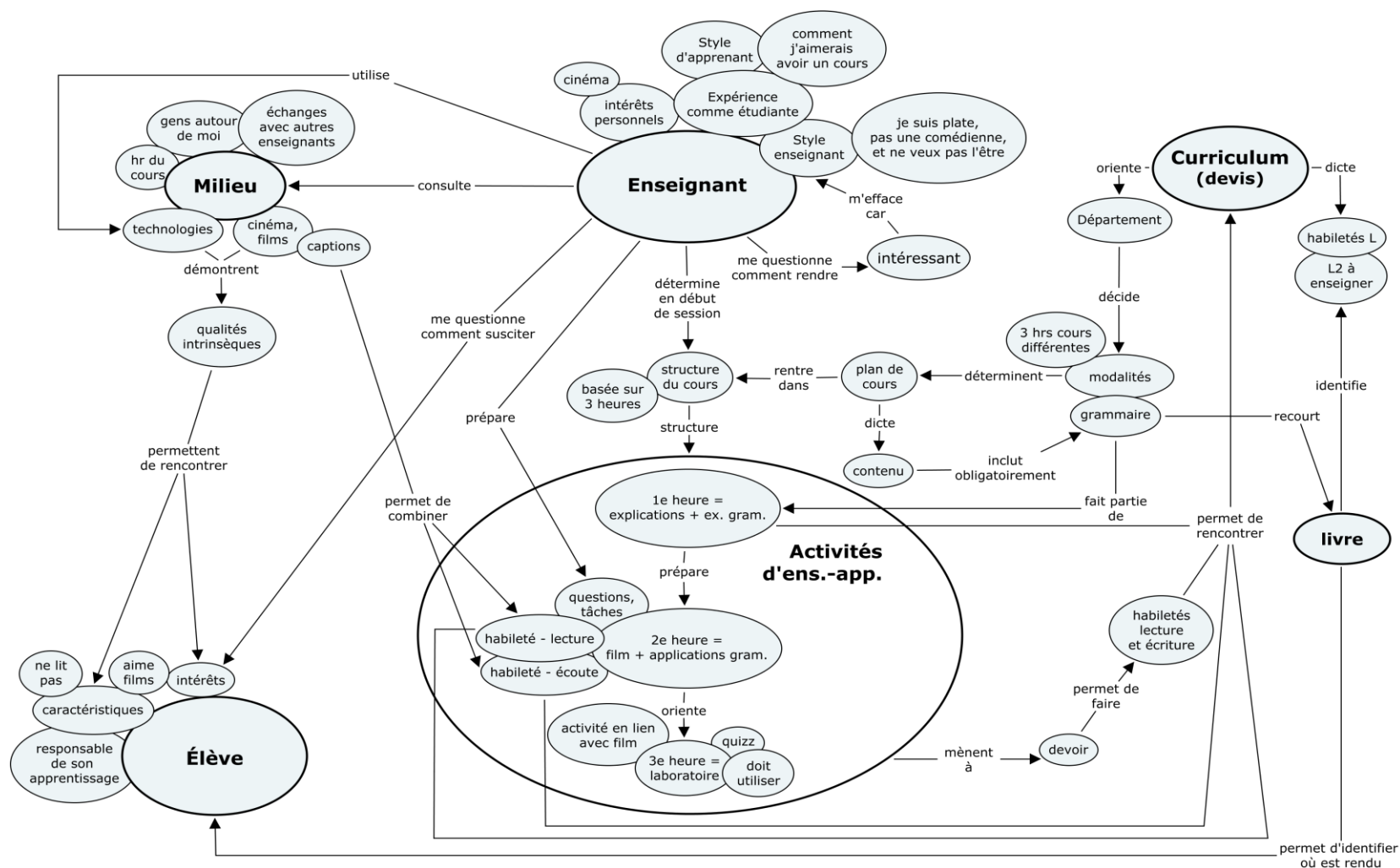


Figure 22 Schéma de la réflexion pédagogodidactique en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial – Odyle

Odyle planifie en faisant « rentrer » son plan de cours dans une structure qu'elle détermine en début de session. Il s'agit d'une structure temporelle qui se développe en trois étapes selon les trois heures de cours hebdomadaires et qui se définit en fonction de l'heure obligatoire de laboratoire. Ainsi, Odyle planifiera faire de la grammaire (exercices et explications) pendant la première heure de son cours. Les explications et les exercices de grammaire de la première heure permettent de rencontrer le curriculum sur le plan de la grammaire tout en préparant au visionnement du film à la deuxième heure de cours. À son tour, la deuxième heure de cours oriente les travaux qui seront réalisés au laboratoire. Il pourra s'agir, par exemples, d'activités en lien avec le film ou d'un quiz. À cet effet, Odyle planifie des questions et des tâches en lien avec le film étudié. Les activités d'enseignement-apprentissage s'élaborent à l'aune de cette structure du cours. Les activités d'enseignement mènent à planifier les devoirs qui permettront de faire pratiquer les habiletés de lecture et d'écriture et de rencontrer ainsi les exigences curriculaires pour ces deux habiletés.

Lorsqu'elle prépare ses cours, Odyle consulte son *milieu*, qui comprend ses collègues et les gens autour d'elle. Elle prévoit utiliser les technologies de l'information et s'inspire aussi du cinéma à cause de leurs qualités intrinsèques mais aussi parce qu'elle et les étudiants aiment cet art. Odyle se demande aussi comment elle pourrait se rendre intéressante et se questionne quant à la manière de susciter l'intérêt de ses étudiants. Jugeant son style d'enseignant peu intéressant (« je suis plate, je ne suis pas une comédienne »), elle choisit de « s'effacer ». Elle opte pour l'utilisation des technologies ainsi que le cinéma (les films), car ces outils démontrent des qualités intrinsèques qui permettent de rencontrer les caractéristiques et intérêts des étudiants. En outre, les fonctions *captions* de ces outils permettent de combiner les habiletés de lecture et d'écoute et les activités d'enseignement-apprentissage réalisées avec ces outils permettent de rencontrer les exigences curriculaires pour ces deux habiletés linguistiques. Pour planifier la grammaire, Odyle recourt à un livre, qui peut être, selon le cas, le manuel utilisé dans le cours ou un ou d'autres manuels. Elle identifie les éléments de L2

à enseigner à l'aide du manuel, lequel lui permet aussi d'identifier où l'étudiant est rendu dans ses apprentissages.

8.9.4. Arguments de planification

Le tableau 40 qui suit reprend les arguments générés des propositions de la carte cognitive de Odyle. Il les classe selon leur appartenance pédagogique ou didactique.

Tableau 40
Classement des arguments générés des propositions de la carte cognitive – Odyle

Arguments pédagogiques	Arguments didactiques
1. enseignant consulte collègues, gens autour de lui	1. enseignant consulte collègues, gens autour de lui
2. enseignant se questionne quant à comment susciter l'intérêt des étudiants	2. le curriculum dicte les habiletés linguistiques à enseigner
3. enseignant se demande comment être intéressant « s'efface » jugeant son style peu intéressant	3. département décide des modalités d'application du curr., qui déterminent éléments plan de cours
4. enseignant s'inspire du cinéma car les étudiants aiment cet art	4. le plan de cours dicte le contenu à enseigner, qui inclut obligatoirement la grammaire
5. les TIC et le cinéma (les films) permettent de rencontrer les caract. et intérêts des étudiants	5. le plan de cours est « entré » dans structure pré-établie en fonction de l'horaire/heure de lab.
	6. les exercices gram. et explications de 1ère hre de cours préparent à 2e heure de cours (film)
	7. les explications et les exercices de grammaire permettent de rencontrer le curr. vs grammaire
	8. la 2e heure de cours oriente trav. réalisé au lab.
	9. enseignant prépare des questions et des tâches en lien avec le film « étudié »
	10. structure du cours oriente activités d'ens.-app.
	11. activités d'ens.-app. mènent à planifier devoirs
	12. devoirs tablent sur habiletés lecture et écriture
	13. les devoirs permettent de rencontrer exigences curriculum vs habiletés de lecture et d'écoute
	14. enseignant prévoit utiliser les TIC
	15. les TIC et les films permettent de rencontrer exigences curr. vs habiletés de lecture et écoute
	16. le manuel permet de planifier la grammaire
	17. enseignant identifie les éléments de L2 à enseigner à l'aide du manuel
	18. le manuel permet d'identifier où l'étudiant est rendu dans ses apprentissages
Nb arguments : 5/23	Nb arguments : 18/23
21,7 % péd.	78,3 % did.

À la lumière du tableau 40 (page précédente), nous constatons que les arguments auxquels la participante dit recourir lorsqu'elle planifie se composent de 5 arguments à teneur pédagogique (21,7 %) et de 18 arguments à teneur didactique (81,3 %). Autrement dit, la réflexion pré-action d'Odyle se qualifie essentiellement de didactique.

8.9.5. Liens et composantes de planification

Le tableau 41 suivant rapporte le nombre d'intrants et d'extrants qui unissent les différents concepts de la carte cognitive de Odyle regroupés selon leur composante de planification. Ceci permet de préciser et de qualifier la réflexion pré-action de cette participante en ce qui a trait aux composantes de planification et aux liens qui les unissent. L'annexe E-9 rapporte le détail des liens et des attributs des concepts répertoriés à partir de la carte cognitive de Odyle.

Tableau 41
Pourcentage de liens par composante de planification – Odyle

Composantes de planification	Intrants	Extrants	Total liens	Pourcentage
Curriculum	2	4	6	9,8
Dispositif d'enseignement	15	14	29	47,5
Étudiant	4	0	4	6,6
Enseignant	3	8	11	18,0
Milieu (contexte et ressources)	5	6	11	18,0
Total	29	32	61	100 %

Le tableau 41 montre qu'un total de 61 liens unit les différentes composantes de la carte cognitive d'Odyle ; les intrants (n = 29) et les extrants (n = 32) s'y répartissent dans des proportions assez semblables. Comparativement aux autres composantes, le *dispositif d'enseignement* contribue davantage (47,5 %) à la réflexion pré-action d'Odyle. Le *dispositif d'enseignement* affiche un nombre d'intrants (n = 15) pratiquement égal à son nombre d'extrants (n = 14). La lecture de la carte cognitive permet de voir que le

dispositif d'enseignement recouvre les outils (technologies, films), les explications ainsi que les *activités d'enseignement-apprentissage*, qui suivent une logique séquentielle précise. Les bulles juxtaposées aux éléments *2^e heure* et *3^e heure*, identifiés à l'intérieur de la variable *activités d'enseignement-apprentissage*, précisent six caractéristiques du *dispositif d'enseignement* mis en place par Odyle.

Les composantes *milieu* (18,0 %) et *enseignant* (18,0 %) participent à des degrés moindres à la réflexion pré-action de cette participante. La composante *milieu* montre un nombre égal d'intrants ($n = 5$) et d'extrants ($n = 6$) alors que la composante *enseignant* montre un nombre d'extrants ($n = 3$) environ deux fois inférieur au nombre d'intrants ($n = 8$) qu'elle compte. Cette participante précise aussi, comme le montrent les bulles qui leur sont juxtaposées, les composantes *milieu* ($n = 6$) et *enseignant* ($n = 7$). Deux des caractéristiques associées au *milieu*, soit les technologies et les films, influencent la réflexion de l'enseignante dès le début de sa planification. Vient ensuite la composante *curriculum* avec 9,8 % des liens totaux. Le *curriculum* présente deux fois moins d'intrants ($n = 2$) que d'extrants ($n = 4$) ; aucune caractéristique n'est précisée pour cette composante de planification.

Enfin, 6,6 % des liens ($n = 4$), soit le plus faible pourcentage de liens, toutes composantes confondues, ont rapport à l'*étudiant*. Cette composante comprend 4 intrants, 0 extrant et 5 caractéristiques. Les caractéristiques attribuées à l'étudiant ne participent toutefois pas comme liens intrants dans la réflexion pré-action décrite par Odyle.

Tel qu'illustré par la carte cognitive, le *dispositif d'enseignement* assorti d'une logique précise, déterminée par le temps, dicte la planification de cette enseignante. Si l'étudiant participe à la planification de cette enseignante, Odyle ne met à profit aucune des caractéristiques de l'étudiant identifiées lorsqu'elle planifie. La composante *milieu* joue un rôle important dans la réflexion pré-action de cette enseignante par l'intermédiaire des ressources technologiques et cinématographiques qui occupent 2/3 de cha-

cune des leçons du cours et le manuel qui oriente la planification et qui « permet d'identifier où en est rendu l'étudiant ». La carte d'Odyle ne rapporte aucun verbe ou expression qui pourrait être associé à un type de réflexion intuitif.

8.9.6. Propos d'ordre général tenus par Odyle

Nous terminons cette section sur le portrait de réflexion pré-action d'Odyle en regroupant les réponses données par la participante aux questions plus générales d'amorce et de clôture posées en début et en fin d'entrevue. Ces questions portent notamment sur le rôle de l'enseignant d'ALS dans le contexte du collégial et sur le rapport au changement par l'intermédiaire de l'hypothèse d'une réforme éventuelle.

Pour Odyle, enseigner l'ALS au collégial, « c'est d'abord de semer chez les étudiants, peut-être, la graine qui permettra d'avoir le goût de continuer en anglais » mais, contrairement aux autres disciplines, « en anglais... il n'y a pas de grandes révélations », ce qui fait que « la valorisation est plus grande à enseigner un logiciel qu'à enseigner l'anglais parce que quand on voit les regards des étudiants qui apprennent quelque chose [...] ou on voit s'éclaircir le visage ». Lorsque questionnée sur le sujet, Odyle ajoute : « Je reviendrais avant, là, c'est égoïste, parce que je n'aurais pas la composition et je n'aurais pas la présentation orale ». En outre, « revenir avant c'est plus d'autonomie, plus de liberté et c'est ce qu'un prof aime ».

8.9.7. Portrait individuel – Odyle

Le tableau 42 (page suivante) rapporte de façon concise les principaux attributs du portrait individuel d'Odyle en ce qui a trait aux RP qu'elle entretient, à sa réflexion pré-action et aux composantes de planification qui guident ses décisions pré-action.

Tableau 42
Portrait récapitulatif individuel – Odyle

Participant(e) : Odyle	RP d'efficacité (%)	RP de l'APC (nb. d'indices en ordre décroissant)	Qualités de la réflexion pré-action	Composantes de planification (% en ordre décroissant)
Expérience en enseignement : • 20 ans Diplôme(s) • à l'embauche : - bacc. en traduction - certif. enseigne- ment de l'ALS Établissement : - public	Pédagogique : 28 % Didactique : 34 % Représentationnel : 30 % Organisationnel : 8 % Autre : 0 %	Centration sur l'appre- nant (1/2) Conception de l'ens.- app. L2 (1/2)	Didactique Absence d'indices associés à un type de réflexion intuitif	Dispositif d'ensei- gnement (47,5 %) Enseignant (18,0 %) Milieu (18,0 %) Curriculum (9,8 %) Étudiant (6,6 %)

8.10. Stacy

Stacy est une enseignante de 35 ans d'expérience. Détentrice d'un diplôme disciplinaire en *English language and literature* lors de son embauche au collégial, elle a, depuis, suivi des formations ciblées pour le collégial et fait sa scolarité de maîtrise. Elle enseigne présentement dans un établissement collégial privé. Elle a œuvré en enseignement collégial pendant toute sa carrière d'enseignante. Stacy a aussi donné des charges de cours à l'université et enseigné l'ALS dans une école de langues ainsi qu'à des adultes dans une commission scolaire. Les sous-sections suivantes rapportent les énoncés ayant trait aux RP d'efficacité et de l'APC entretenues par Stacy. Les sous-sections suivantes décrivent les RP d'efficacité et de l'APC entretenues par Stacy, explicitent son raisonnement pédagogicodidactique à partir de sa carte cognitive et rapportent différents propos d'ordre général tenus sur les variables à l'étude..

8.10.1. Représentation professionnelle de Stacy au regard de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde

Cette sous-section rapporte comment Stacy décrit sa perception de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial ainsi que les éléments qu'elle y rattache. L'identi-

figuration des axes de la RP de l'efficacité de Stacy s'effectue à partir des 17 items finaux retenus. La figure 23 qui suit montre comment les items finaux de Stacy se répartissent.

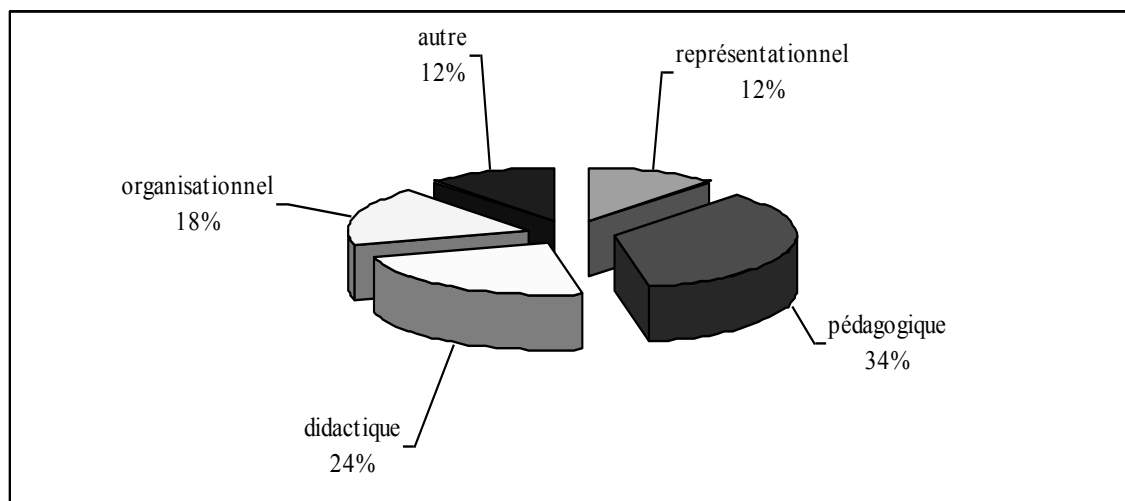


Figure 23 Distribution de la représentation professionnelle d'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial selon les axes pédagogique, didactique, organisationnel et représentationnel – Stacy

L'axe pédagogique recueille 34 % des énoncés ($n = 9$) émis par Stacy en lien avec sa représentation de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial. Pour Stacy, le volet pédagogique s'exprime principalement par des énoncés ayant trait aux étudiants (motivation et intérêts, perception d'apprentissage, capacité à réaliser la tâche, $n = 3$), aux activités d'enseignement-apprentissage (intéressantes pour les étudiants, $n = 1$), au climat dans la classe (empathie, $n = 1$) et au message de l'enseignant (mak[ing students] feel that you really want the best for them, $n = 1$)

L'axe didactique regroupe 24 % des énoncés ($n = 4$) exprimés par cette Stacy. Pour elle, le volet didactique se décline par des références à l'adéquation du contenu ($n = 1$) et du matériel ($n = 1$) aux étudiants et au niveau d'apprentissage. Elle réfère aussi aux tâches (favorisent la production de l'étudiant dans la L2, $n = 1$) et au devis ministériel (identification des objectifs d'enseignement-apprentissage, $n = 1$).

On constate que 12 % des énoncés ($n = 2$) touchent l'axe représentationnel. Ce troisième axe se traduit par des énoncés portant sur la connaissance disciplinaire de l'enseignant ($n = 1$) et sur ses habiletés d'enseignement, $n = 1$).

L'axe organisationnel recueille 18 % des énoncés ($n = 3$). Ces énoncés portent sur l'environnement physique (contraintes de temps, contraintes et disponibilité du matériel, $n = 3$) sans plus de précisions quant à leur traitement pédagogique ou didactique.

Enfin, 12 % des énoncés ($n = 2$) se classent dans la catégorie *autre*; ces énoncés portent sur l'efficacité mais sont difficilement classifiables dans l'un ou l'autre des cinq principes identifiés. Les énoncés de Stacy classés *autres* correspondent à des énoncés ayant trait à la capacité d'analyse de l'enseignant (compromis entre les besoins et les désirs des étudiants et les attentes ministérielles, $n = 1$) et la connaissance des besoins de l'étudiant (enseignant connaît la distance entre les besoins des étudiants et leurs désirs, $n = 1$). De plus, pour Stacy, « in order for learning to take place, it's not only a question of having good teaching, but it's having the motivational part of the learner. »

8.10.2. Représentation professionnelle de Stacy au regard de l'approche par compétences

Le tableau 43 (page suivante) rapporte le classement des items portant sur l'APC en enseignement de l'ALS au collégial donnés en réponse à nos questions. Pour la liste détaillée des items d'APC traités voir l'annexe E-10.

Questionnée sur sa représentation de l'APC, Stacy fournit un total de 28 énoncés. Parmi les 6 énoncés touchant un des principes de l'APC : 1 porte sur l'authenticité (documents, tâches didactisées), 2 sur la contextualisation (utilisation de situations de communication réalistes) et 5 sur la conception de l'enseignement-apprentissage d'une L2 (processus développemental et habiletés linguistiques). Enfin, 20 énoncés (soit 71,4 %) émis

par Stacy ne rejoignent pas directement un des cinq principes APC à l'étude. Il s'agit soit de propos en lien avec l'évaluation (absence de standards provinciaux, 1/20, temps, 1/20, difficultés et manque de précision de l'évaluation APC en L2, 12/20), soit de généralités sur l'APC (une imposition ministérielle, 1/20, ce que les étudiants doivent pouvoir faire, 2/20, approche trop vague en FGC, 3/20).

Tableau 43
Classement des items portant sur l'approche par compétences – Stacy

Principes d'APC	Nombre d'items
Centration sur l'apprenant	0
Authenticité	1
Interaction	0
Contextualisation	2
Conception de l'ens-app	5
Autre	20
Total	28

En résumé, pour Stacy, l'APC c'est « something that was imposed by the MELS », « something where by the end of the course you have to make sure that the student is competent to do certain tasks which are required by the MEQ. » Elle trouve que l'APC la restreint, la limite comme enseignante alors que, avant, elle se sentait plus libre. Dans l'établissement où œuvre Stacy « we're trying to get them to be competent in all four skills like in one course. [...] That's the way we've interpreted it [APC] ». En ce qui a trait à l'évaluation, l'APC est vague, peu précise, et porte à interprétation. À cet effet, Stacy souligne le manque de standards provinciaux. Si Stacy peut voir l'intérêt de l'APC dans les cours d'ALS techniques, elle trouve son application difficile dans les cours de FGC, où « [i]t's not like testing mathematics or a technical skill ».

8.10.3. Schéma de réflexion pré-action – Stacy

La carte cognitive tirée de l'entretien d'explicitation (figure 24, page suivante) reproduit la réflexion pédagogicodidactique à laquelle recourt Stacy lorsqu'elle planifie.

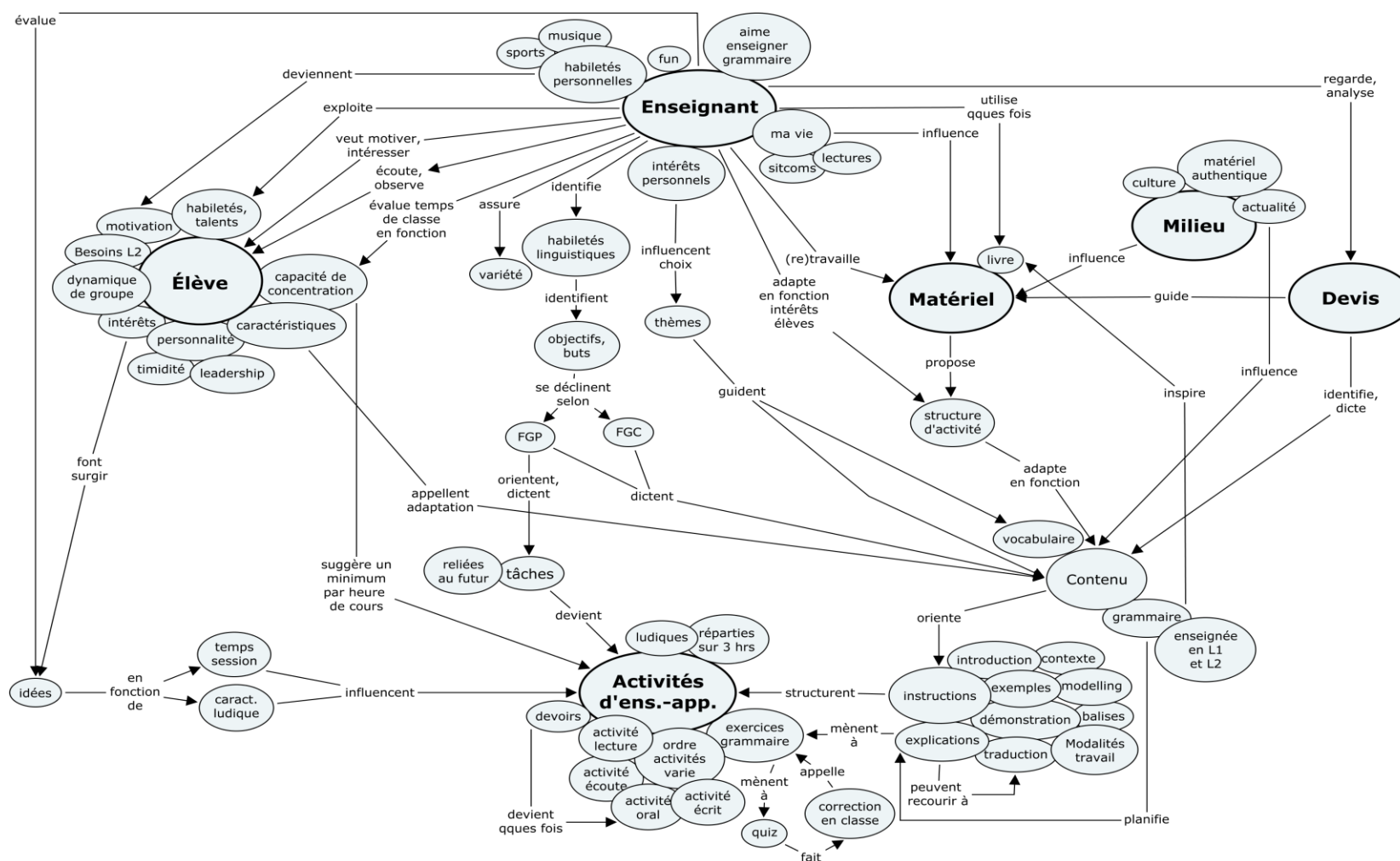


Figure 24 Schéma de la réflexion pré-action en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial – Stacy

À la lumière de sa carte cognitive, nous pouvons voir que, lorsqu'elle planifie, Stacy analyse le devis ministériel. Le devis lui dicte les contenus de cours et guide son choix de matériel. Elle y identifie les habiletés linguistiques. Une fois ciblées, les habiletés linguistiques lui permettent d'identifier les objectifs et les buts d'enseignement-apprentissage pour son cours. Ces objectifs et buts se déclinent selon le type de cours offert i.e. FGP ou FGC. Ainsi, en FGC, le cours dictera le contenu alors qu'en FGP, il dictera à la fois le contenu et les tâches. Les tâches ainsi identifiées deviennent les activités d'enseignement-apprentissage alors que les devoirs issus des activités d'enseignement-apprentissage deviennent quelques fois l'origine des activités orales.

D'une part, Stacy adapte la structure des activités qu'elle propose en fonction des intérêts des étudiants. D'ailleurs, Stacy dit penser à motiver et intéresser ses étudiants lorsqu'elle planifie. À cet effet, elle pense à exploiter les habiletés et les talents de ses étudiants. Elle écoute et observe ses étudiants ; leurs intérêts font surgir des idées, idées qu'elle évalue alors en fonction de leur caractère ludique et du temps de la session. Bref, le temps de la session ainsi que le caractère ludique des idées qui surgissent durant la session influencent son choix d'activités d'enseignement-apprentissage. En outre, les caractéristiques des étudiants appellent l'adaptation du contenu.

D'autre part, Stacy mise aussi sur ses habiletés personnelles qui deviennent, par ailleurs, source de motivation pour ses étudiants. Ainsi, ses intérêts personnels influencent le choix des thèmes qu'elle retient pour l'enseignement, lesquels thèmes guident le choix du vocabulaire et du contenu étudiés. L'actualité influence aussi cette enseignante lors du choix de contenu pour ses cours. Sa vie – par exemple, les émissions qu'elle écoute, les lectures qu'elle fait, et le milieu plus large dans lequel elle œuvre – influence aussi Stacy eu égard au matériel qu'elle choisit d'utiliser dans ses cours, matériel qu'elle (re)travaille éventuellement.

Cette participante dit recourir à l'utilisation d'un livre à l'occasion. C'est la grammaire à enseigner dans le cours qui inspirera Stacy lors du choix du manuel. Le matériel pour lequel Stacy opte lui « propose, suggère » des structures d'activité. Elle se base sur lesdites structures pour organiser ses activités d'enseignement en fonction du contenu qu'elle doit voir. Stacy adapte ladite structure d'activités en fonction du contenu, qui oriente les instructions et explications qu'elle prépare. Les instructions structurent, à leur tour, les activités qui seront proposées aux étudiants.

C'est aussi à partir de la grammaire à enseigner que Stacy planifie ses explications. Ces explications, qui peuvent recourir à la traduction, mènent aux exercices de grammaire qui, eux, mènent à des quiz. La correction des quiz se fait en classe et appelle de nouveaux exercices de grammaire.

Stacy s'assure qu'il y a de la variété dans ses cours. À cet effet, Stacy évalue le temps de classe en fonction de la capacité de concentration des apprenants, ce qui lui suggère d'offrir un minimum d'activités d'enseignement-apprentissage par heure de cours.

8.10.4. Arguments de planification

Le tableau 44 (page suivante) reprend les arguments générés des propositions de la carte cognitive. Il les classe selon leur appartenance pédagogique ou didactique. À la lumière dudit tableau, nous constatons que les arguments auxquels Stacy dit recourir lorsqu'elle planifie se composent de 14 arguments à teneur pédagogique (34,1 %) et de 27 arguments à teneur didactique (65,9 %). Autrement dit, la réflexion pré-action de Stacy se qualifie de pédagogicodidactique à prédominance didactique.

Tableau 44
Classement des arguments générés des propositions de la carte cognitive – Stacy

Arguments pédagogiques	Arguments didactiques
1. enseignant adapte activités vs int. de l'étudiant	1. enseignant analyse le devis ministériel
2. enseignant pense à motiver et intéresser les étudiants lorsqu'il planifie	2. Le devis ministériel dicte les contenus de cours
3. enseignant pense à exploiter habiletés et talents des étudiants	3. Le devis ministériel guide le choix du matériel
4. les caractéristiques des étudiants appellent l'adaptation des tâches	4. Le devis identifie les habiletés linguistiques
5. intérêts étudiants font surgir des idées que enseignant évalue vs leur caractère ludique	5. les habiletés linguistiques permettent d'identifier les objectifs et les buts d'ens.-app.
6. intérêts étudiants font surgir des idées que l'enseignant évalue vs temps de la session	6. les objectifs et buts se déclinent selon le type de cours offert (FGP ou FGC)
7. l'actualité influence le choix contenu	7. le type de cours dicte le contenu
8. sa vie influence son choix matériel	8. le type de cours dicte les tâches
9. le milieu (culture, actualité) influence l'enseignant le choix du matériel	9. les tâches identifiées par le type de cours (FGC ou FGP) deviennent les activités d'ens.-app.
10. les idées issues des intérêts des étudiants influencent le choix d'activités d'ens.-app.	10. les devoirs deviennent (quelques fois) des activités orales
11. enseignant mise sur ses habiletés personnelles pour motiver ses étudiants	11. le type de cours dicte les activités d'enseignement-apprentissage
12. *les caractéristiques des étudiants appellent l'adaptation du contenu	12. *les caractéristiques des étudiants appellent l'adaptation du contenu
13. enseignant s'assure de la variété dans cours	13. thèmes guident choix du vocab. et du contenu
14. *enseignant (re)travaille le matériel	14. *enseignant (re)travaille le matériel
	15. enseignant évalue le temps de classe en fonction de la capacité de concentration des étudiantss
	16. la capacité de concentration de l'étudiant suggère d'offrir un minimum d'activités/heure de cours
	17. enseignant recourt à un livre à l'occasion
	18. la gram. à enseigner inspire le choix du manuel
	19. le matériel « propose, suggère » des activités
	20. instructions structurent les activités d'ens.-app.
	21. enseignant adapte activités en fonction contenu
	22. le contenu oriente les instructions
	23. la gram. à enseigner sert à planifier explications
	24. les explications peuvent recourir à la traduction
	25. les explications mènent aux exercices de gram.
	26. les exercices de grammaire mènent à des quiz
	27. la correction des quiz en classe appelle de nouveaux exercices de grammaire
Nb arguments : 14/41	Nb arguments : 27/41
34,1 % péd.	65,9 % did.

8.10.5. Liens et composantes de planification

Le tableau 45 suivant rapporte le nombre d'intrants et d'extrants qui unissent les différents concepts de la carte cognitive de Stacy regroupés selon leur composante de planification. Ceci permet de préciser et de qualifier la réflexion pré-action de cette participante en ce qui a trait aux composantes de planification et aux liens qui les unissent. L'annexe E-10 rapporte le détail des liens et des attributs des concepts répertoriés à partir de la carte cognitive de Stacy.

Tableau 45
Pourcentage de liens par composante de planification – Stacy

Composantes de planification	Intrants	Extrants	Total liens	Pourcentage
Curriculum	4	6	10	11,5
Dispositif d'enseignement	25	14	39	44,8
Étudiant	6	4	10	11,5
Enseignant	2	15	17	19,5
Milieu (contexte et ressources)	7	4	11	12,6
Total	44	43	87	100 %

Le tableau 45 montre qu'un total de 87 liens unit les différentes composantes de la carte cognitive de Stacy ; les intrants ($n = 44$) et les extrants ($n = 43$) s'y répartissent dans des proportions identiques. Comparativement aux autres composantes de planification, le *dispositif d'enseignement* contribue davantage (44,8 %) à la réflexion pré-action de Stacy. Le *dispositif d'enseignement* affiche un nombre d'intrants ($n = 25$) près de deux fois plus élevé que son nombre d'extrants ($n = 14$). La lecture de la carte cognitive permet de voir que la composante *dispositif d'enseignement* recouvre les *activités d'enseignement-apprentissage* ($n = 9$), les *instructions* ($n = 9$) et le *contenu* ($n = 2$). Les bulles juxtaposées auxdites variables précisent un total de 20 caractéristiques du *dispositif d'enseignement* que Stacy met en place.

La composante de planification *enseignant* recueille 19,5 % des liens totaux. L'*enseignant* montre huit fois moins d'intrants ($n = 2$) que d'extrants ($n = 15$). Cette participante précise aussi, comme le montrent les bulles qui leur sont juxtaposées, les composantes *enseignant* ($n = 9$).

Enfin, les composantes *étudiant* (11,5 %), *curriculum* (11,5 %) et *milieu* (12,6 %) participent à des degrés moindres mais quasi égaux à la réflexion pré-action de cette enseignante. La composante *étudiant* affiche une fois et demie plus d'intrants ($n = 6$) que d'extrants ($n = 4$). La lecture de la carte cognitive permet de voir, par les bulles juxtaposées à la composante *étudiant*, que Stacy précise plusieurs caractéristiques cognitives et affectives de l'étudiant ($n = 10$) lors de l'entretien d'explicitation. Deux de ces caractéristiques, les caractéristiques et les intérêts de l'étudiant, agissent respectivement comme intrants pour, d'une part, adapter le contenu d'enseignement et pour, d'autre part, « faire surgir des idées » qui serviront à l'élaboration d'activités d'enseignement-apprentissage. La composante *curriculum* montre une fois et demie plus d'intrants ($n = 6$) que d'extrants ($n = 4$) alors que la composante *milieu* montre un nombre d'intrants ($n = 7$) environ deux fois plus élevé que le nombre d'extrants ($n = 4$) qu'elle compte. Comme le montrent les bulles qui lui sont juxtaposées, le *milieu* se qualifie à l'aide de trois caractéristiques (culture, actualité, matériel authentique) qui n'incluent pas les collègues enseignants ; l'*actualité* joue comme intrant qui influence le choix de contenu de cette participante.

Tel qu'illustré par la carte cognitive, le *dispositif d'enseignement* constitue la composante de planification sur laquelle repose le plus la réflexion pré-action de Stacy. Les quatre autres composantes de planification apparaissent comme également exploitées, aucune d'entre elles ne ressortant comme étant clairement moins exploitée par rapport aux autres. Si l'étudiant et l'enseignant participent à sa réflexion, ce sont les caractéristiques et les intérêts du premier ainsi que la vie et les habiletés personnelles du deuxième que Stacy met à profit quand elle planifie. Le *milieu* influence la

réflexion pré-action de cette enseignante par l'intermédiaire de trois caractéristiques qui n'incluent pas les collègues enseignants. Quoique la carte cognitive de Stacy mette en évidence l'attention portée aux aspects ludiques et au plaisir ainsi qu'à ses intérêts personnels dans le choix des thèmes retenus, Stacy n'utilise aucun verbe ou expression pouvant être associé à un type de réflexion intuitif.

8.10.6. Propos d'ordre général tenus par Stacy

Nous terminons cette section sur le portrait de réflexion pré-action de Stacy en regroupant les réponses données par la participante aux questions plus générales d'amorce et de clôture posées en début et en fin d'entrevue. Ces questions portent notamment sur le rôle de l'enseignant d'ALS dans le contexte du collégial et sur le rapport au changement par l'intermédiaire de l'hypothèse d'une réforme éventuelle.

Pour Stacy, enseigner l'ALS au collégial, c'est être « a sort of facilitator for them to learn a second language ». La Réforme de 1993 et l'APC ont « énormément » changé la dynamique dans la classe d'ALS et depuis, « you have to spend more time on trying to motivate the students ».

Enfin, selon Stacy, l'APC, « I think it's [l'APC] confined me more». What I liked about it before is that I felt very free to introduce all kinds of things into classes [...] I didn't worry about spending too much time on this or that. [...] I felt freer. » Questionnée sur l'avènement d'une autre réforme, elle ajoute que cela ne la dérangerait pas moyennant des consultations préalables avec les enseignants et que, de tout façon, « every five years when you're in language teaching something comes along new material or different approaches are tried. »

8.10.7. Portrait individuel – Stacy

Le tableau 46 rapporte de façon concise les principaux attributs du portrait individuel de Stacy en ce qui a trait aux RP qu'elle entretient, à sa réflexion pré-action et aux composantes de planification qui guident ses décisions pré-action.

Tableau 46
Portrait récapitulatif individuel – Stacy

Participant : Stacy	RP d'efficacité (%)	RP de l'APC (nb. d'indices en ordre décroissant)	Qualités de la réflexion pré-action	Composantes de planification (% en ordre décroissant)
Expérience en enseignement : • 35 ans Diplôme(s) • à l'embauche : - diplôme de 1 ^{er} cycle <i>English language and literature</i> Établissement : - privé	Pédagogique : 34 % Didactique : 24 % Représentationnel : 12 % Organisationnel : 18 % Autre : 12 %	Conception de l'ens.-app. L2 (5/8) Contextualisation (2/8) Authenticité (1/8)	Pédagogicodidactique à prédominance didactique Absence d'indices associés à un type de réflexion intuitif	Dispositif d'enseignement (44,8 %) Enseignant (19,5 %) Milieu (12,6 %) Étudiant (11,5 %) Curriculum (11,5 %)

8.11. Sunny

Sunny est une enseignante de 15 ans d'expérience. Détentrice d'un diplôme disciplinaire et d'un certificat lors de son embauche au collégial. Elle a enseigné deux ans l'ALS à une clientèle adulte dans une école de langues. Les sous-sections suivantes décrivent les RP d'efficacité et de l'APC entretenues par Sunny, explicitent son raisonnement pédagogicodidactique à partir de sa carte cognitive et rapportent différents propos d'ordre général tenus sur les variables à l'étude.

8.11.1. Représentation professionnelle de Sunny au regard de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde

La figure 25 qui suit rapporte comment Sunny décrit sa perception de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial ainsi que les éléments qu'elle y rattache. L'identification des axes de la RP de l'efficacité de Sunny s'effectue à partir des 44 items finaux retenus. Ils se répartissent comme suit :

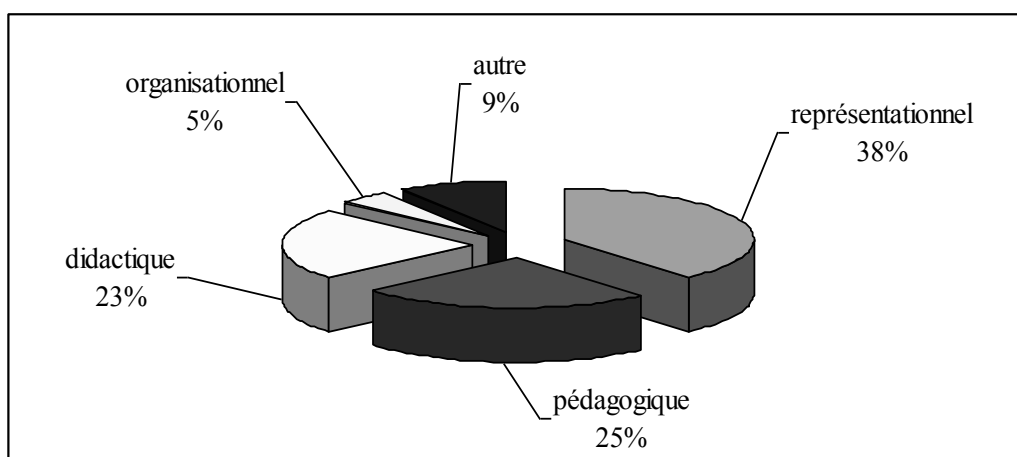


Figure 25 Distribution de la représentation professionnelle d'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial selon les axes pédagogique, didactique, organisationnel et représentationnel – Sunny

L'axe pédagogique recueille 25 % des énoncés ($n = 11$) émis par Sunny en lien avec sa représentation de l'efficacité en enseignement de l'ALS. Pour elle, le volet pédagogique s'exprime par des énoncés ayant trait à l'enseignant (capacité relationnelle, capacité à passer son message, partage du contrôle dans la classe, $n = 3$), aux étudiants (motivation et perception d'apprentissage, $n = 3$) et à l'environnement physique (taille du groupe, local de classe, heure et jour du cours, $n = 5$).

L'axe didactique regroupe 23 % des énoncés ($n = 10$) exprimés par Sunny. Pour elle, le volet didactique se décline surtout par des références à l'étudiant (enga-

gement cognitif, apprenant actif, niveau de L2 et compréhension, $n = 3$) et à l'enseignement (objectifs personnels d'enseignement de l'ALS, stratégie d'enseignement et tolérance à l'erreur, respect du rythme d'apprentissage, $n = 5$). Elle réfère moins à l'utilisation de la L2 (communication enseignant-étudiant dans et hors-classe, $n = 2$).

On constate que 38 % des énoncés ($n = 17$) touchent l'axe représentationnel. Cet axe se traduit par des énoncés ayant trait au rôle et aux qualités de l'enseignant. L'axe représentationnel se décline par des énoncés relatifs à la préparation (créativité, importance d'être préparé, $n = 2$), le rapport enseignant-matière (passion pour la matière, connaissance de la matière, $n = 2$), habiletés d'enseignement (comment enseigner, comment communiquer son message, capacité d'adaption pendant le cours, $n = 4$) et les qualités relationnelles variées de l'enseignant (spontanéité, patience, respect, flexibilité, confiance dans les capacités des étudiants, aime les étudiants, capacité à transmettre à ses étudiants sa confiance en eux, $n = 9$).

L'axe organisationnel recueille quant à lui 5 % des énoncés ($n = 2$), soit le contexte linguistique de l'apprenant ($n = 1$) et les ressources (matérielles, horaire, disponibilité, $n = 1$).

Enfin, 9 % des énoncés ($n = 4$) se classent dans la catégorie *autre*, c'est-à-dire des énoncés qui portent sur l'efficacité mais qui sont difficilement classifiables dans l'un ou l'autre des cinq principes identifiés. Les énoncés de Sunny classés *autres* correspondent principalement à des énoncés ayant trait à la variété dans les façons de faire ($n = 1$), aux étudiants (désirs, besoins, $n = 2$) et la capacité d'analyse de l'enseignant (analyser les besoins des étudiants, $n = 1$). Elle dit d'ailleurs que « I do a lot of like analyzing their needs before planning ».

Terminons en disant que, pour Sunny, l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial combine la préparation de l'enseignant, l'activité et l'engagement des étudiants dans leurs apprentissages ainsi que des éléments physiques du cours. Pour elle, l'enseignant efficace stimule l'intérêt des étudiants et « keep it in English with their students, let[ting ...] students make their mistakes » ; il fait preuve de patience. Sunny ajoute d'ailleurs : « Actually it takes patience at all levels because the higher-level students don't see that they have any improvement to make. »

8.11.2. Représentation professionnelle de Sunny au regard de l'approche par compétences

Le tableau 47 (ci-dessous) rapporte le classement des items portant sur l'APC en enseignement de l'ALS au collégial donnés en réponse à nos questions. Pour la liste détaillée des items d'APC traités voir l'annexe E-11.

Tableau 47
Classement des items portant sur l'approche par compétences – Sunny

Principes d'APC	Nombre d'items
Centration sur l'apprenant	0
Authenticité	0
Interaction	0
Contextualisation	0
Conception de l'ens-app	9
Autre	9
Total	18

Questionnée sur l'APC, Sunny fournit un total de 18 énoncés. Neuf énoncés touchent un des principes de l'APC ; tous portent sur la conception de l'enseignement-apprentissage d'une L2 (rôle de l'enseignant, habiletés linguistiques, processus développemental). Enfin, les neuf autres énoncés (soit 50,0 %) portant sur l'APC émis par Sunny ne rejoignent pas directement un des principes APC à l'étude. Il s'agit de propos en lien avec l'évaluation (exigence de temps, comment, quand,

4/9), avec l'étudiant et ses capacités (utilisation de ressources, savoir quoi faire avec la connaissance et le faire, transférer, 4/9) et une généralité sur l'APC (1/9).

En résumé, pour Sunny, l'APC c'est une approche qui « brings a language to life ». C'est loin de la mémorisation et davantage que de la simple compréhension : c'est une capacité, c'est « being able to carry on that conversation or express yourself in your second language [...] not needing French. » Lorsqu'il s'agit de communiquer, Sunny parle toujours anglais avec ses étudiants : dans la classe, dans les corridors et même au « shopping center ». En ce concerne la correction, l'APC a eu comme conséquence que « it takes a lot of time if you do it correctly. I mean a true/false test in a reading comprehension is a lot easier than, you know, sitting down and talking with the students about what they understood ».

8.11.3. Schéma de réflexion pré-action – Sunny

La carte cognitive tirée de l'entretien d'explicitation (figure 26, page suivante) reproduit la réflexion pré-action à laquelle recourt Sunny lorsqu'elle planifie. À la lumière de sa carte cognitive, nous voyons que Sunny part de l'évaluation finale pour planifier. L'évaluation finale lui permet d'identifier les habiletés à enseigner qui, elles, lui dictent le contenu à enseigner. Elle « s'inspire, consulte » son milieu. Elle considère le temps (15 semaines) qu'elle a pour travailler avec ses étudiants. Ceci lui permet d'identifier ce qui sera « faisable » en termes de contenu pour la session en cours. Lorsqu'elle prépare ses cours Sunny dit scinder la compétence en éléments « digérables ». Ainsi, pour elle, la compétence se divise en contenus.

Lorsqu'elle prépare ses cours, Sunny se met dans les souliers de ses étudiants. Elle prédit les questions que ceux-ci pourraient avoir. Ces questions orientent ses explications. Elle considère le niveau de L2 des étudiants pour préparer l'exposition à la

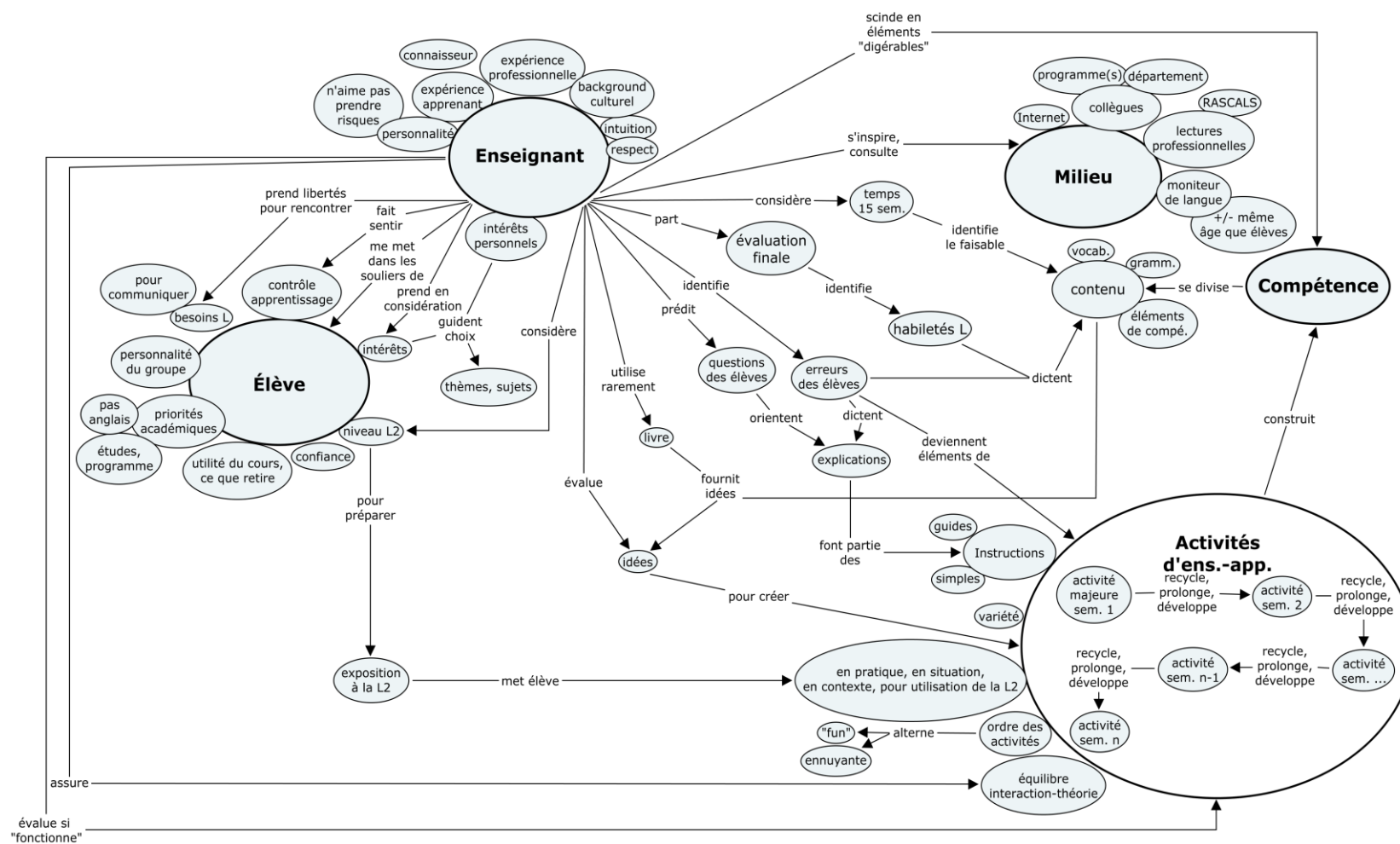


Figure 26 Schéma de la réflexion pré-action en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial – Sunny

L2, exposition qui mènera à la mise « en pratique, en situation et en contexte » de la L2. Elle identifie aussi les erreurs que commettent ses étudiants. Les erreurs des étudiants identifiées dictent le contenu à enseigner ainsi que les explications, qui font partie des instructions. Lesdites erreurs deviennent les éléments à partir desquels elle crée une activité d'enseignement-apprentissage « majeure » qu'elle recyclera et développera d'une semaine à l'autre. Plus précisément, l'activité majeure réalisée lors de la première semaine de cours devient le précurseur d'une ou plusieurs activités qui seront réalisées lors de la deuxième semaine, activités qui seront elles-mêmes à l'origine des activités de la semaine subséquente et ainsi de suite, jusqu'à la dernière semaine de cours. D'une semaine à l'autre, ces activités d'enseignement construisent la compétence à atteindre. Sunny utilise rarement un livre comme matériel obligatoire. Pour elle, le contenu, tout comme un livre d'ailleurs, sert à lui fournir des idées. Sunny évalue ces idées pour créer ses activités d'enseignement-apprentissage ; elle évalue aussi si les activités d'enseignement-apprentissage « fonctionnent ».

Lorsqu'elle planifie ses activités d'enseignement, Sunny en alterne l'ordre selon qu'elle les considère comme ennuyantes ou plaisantes, « le fun ». Elle s'assure d'un équilibre interaction-théorie. Si elle dit prendre des libertés pour rencontrer les besoins langagiers de ses étudiants, Sunny prend à la fois ses intérêts personnels et ceux de ses étudiants en considération lorsque vient le moment de choisir les thèmes et les sujets qui seront retenus pour l'enseignement. Elle cherche à faire sentir à ses étudiants qu'ils ont ou peuvent avoir un contrôle sur leur apprentissage.

8.11.4. Arguments de planification

Le tableau 48 (page suivante) reprend les arguments générés des propositions de la carte cognitive. Il les classe selon leur appartenance pédagogique ou didactique. À la lumière de ce tableau, nous constatons que les arguments auxquels Sunny dit

recourir lorsqu'elle planifie se composent de 4 arguments à teneur pédagogique (12,1 %) et de 29 arguments à teneur didactique (87,9 %). Autrement dit, la réflexion pré-action de Sunny se qualifie essentiellement de didactique.

Tableau 48
Classement des arguments générés des propositions de la carte cognitive de Sunny

Arguments pédagogiques	Arguments didactiques
1. *enseignant « s'inspire, consulte » son milieu	1. *enseignant « s'inspire, consulte » son milieu
2. *enseignant se met dans souliers des étudiants	2. *enseignant se met dans souliers de ses étudiants
3. enseignant alterne les activités ennuyantes/fun	3. enseignant prédit les questions des étudiants
4. les intérêts des étudiants guident choix de thèmes	4. questions des étudiants orientent les explications
	5. enseignant considère nombre de semaines
	6. temps permet d'identifier le contenu « faisable »
	7. enseignant part de l'éva. finale pour planifier
	8. évaluation finale identifie les habiletés à ens.
	9. les habiletés à enseigner dictent le contenu
	10. scinde la compétence en él. « digérables »
	11. compétence se divise en contenu
	12. enseignant considère le n de L2 des étudiants
	13. exposition à la L2 mettra étudiant en pratique, en situation, en contexte, pour utilisation de L2
	14. enseignant identifie les erreurs des étudiants.
	15. erreurs des étudiants dictent les explications
	16. erreurs des étudiants dictent les explications
	17. enseignant part des erreurs des étudiants pour créer une activité d'ens.-app. « majeure »
	18. enseignant recycle, prolonge, développe activité d'ens.-app. « majeure » d'une semaine à l'autre
	19. activité réalisée à la 1ère semaine devient précurseuse des activités réalisées à la 2e sem.
	20. activité réalisée à la 2e semaine devient précurseuse des activités réalisées à la 3e semaine
	21. activité réalisée à la semaine n-1 devient précurseuse des activités réalisées à la semaine n
	22. activités d'ens.-app. construisent la compétence
	23. contenu sert à fournir des idées à l'enseignant
	24. livre sert à fournir des idées à l'enseignant
	25. enseignant évalue des idées pour créer activités
	26. enseignant évalue si activités « fonctionnent »
	27. enseignant s'assure d'un équilibre interaction-théorie entre les activités d'ens.-app.
	28. enseignant prend des libertés pour rencontrer les besoins langagiers des étudiants
	29. enseignant fait sentir aux étudiants qu'ils ont ou peuvent avoir un contrôle sur l'apprentissage
Nb arguments : 4/33	Nb arguments : 29/33
12,1 % péd.	87,9 % did.

8.11.5. Liens et composantes de planification

Le tableau 49 suivant rapporte le nombre d'intrants et d'extrants qui unissent les différents concepts de la carte cognitive de Stacy regroupés selon leur composante de planification. Ceci permet de préciser et de qualifier la réflexion pré-action de cette participante en ce qui a trait aux composantes de planification et aux liens qui les unissent. L'annexe E-11 rapporte le détail des liens et des attributs des concepts répertoriés à partir de la carte cognitive de Stacy.

Tableau 49
Pourcentage de liens par composante de planification – Sunny

Composantes de planification	Intrants	Extrants	Total liens	Pourcentage
Curriculum	2	1	3	4,2
Dispositif d'enseignement	20	11	31	43,1
Étudiant	8	6	14	19,4
Enseignant	0	16	16	22,2
Milieu (contexte et ressources)	5	3	8	11,1
Total	35	37	72	100 %

Le tableau 49 (ci-dessus) montre qu'un total de 72 liens unit les différentes composantes de la carte cognitive de Sunny ; les intrants ($n = 35$) et les extrants ($n = 37$) s'y répartissent dans des proportions pratiquement identiques. Comparativement aux autres composantes de planification, le *dispositif d'enseignement* contribue davantage (43,1 %) à la réflexion pré-action de Sunny. Le *dispositif d'enseignement* affiche un nombre d'intrants ($n = 20$) deux fois plus élevé que son nombre d'extrants ($n = 11$). La lecture de la carte cognitive permet de voir que la composante *dispositif d'enseignement* recouvre les *activités d'enseignement-apprentissage* ainsi que les *explication*» et les *instructions*. Le *dispositif d'enseignement* s'insère dans une logique de planification initiée par la réalisation, au tout début de la session, d'une activité majeure qui comprend une analyse des erreurs

des étudiants. Comme suite à cette analyse des erreurs, l'enseignante « recycle, prolonge, développe » ladite activité majeure initialement réalisée pour proposer, au fil des semaines, des activités d'enseignement-apprentissage qui correspondent aux besoins langagiers spécifiques de ses étudiants. Les bulles juxtaposées à la variable *activités d'enseignement-apprentissage* précisent sept caractéristiques du *dispositif d'enseignement* que Sunny met en place.

Les composantes *enseignant* (22,2 %), *étudiant* (19,4 %), et *milieu* (11,1 %) participent à des degrés moindres à la réflexion pré-action de la participante. La composante *enseignant* montre zéro intrant ($n = 0$) pour un total de 16 extrants. La lecture de la carte cognitive permet de voir, par les bulles juxtaposées à la composante *enseignant*, que Sunny précise plusieurs caractéristiques de l'enseignant ($n = 9$), dont une, les *intérêts personnels*, qui agit comme intrant pour le choix des thèmes et sujets qui seront exploités dans le cours. La composante *étudiant* affiche une répartition à peine plus élevée d'intrants ($n = 8$) que d'extrants ($n = 6$). Les bulles juxtaposées à la composante *étudiant* ($n = 7$) mettent en évidence les caractéristiques de l'étudiant précisées par Sunny. Deux de ces caractéristiques, le niveau de L2 de l'étudiant et ses intérêts, agissent respectivement comme intrants pour, d'une part, préparer l'exposition à la L2 et pour, d'autre part, guider le choix des thèmes et sujets qui seront exploités dans le cours. La composante *milieu* montre un nombre d'intrants ($n = 5$) près de deux fois plus élevé que le nombre d'extrants ($n = 3$) qu'elle compte. Comme le montrent les bulles ($n = 8$) qui lui sont juxtaposées, la composante *milieu* se qualifie à l'aide de huit caractéristiques. Le *milieu* se compose principalement des personnes (collègues et moniteur de langue) associées au département ; Internet, les lectures et les regroupements professionnels (par exemple, RASCALS) font aussi partie du milieu, tel que décrit par cette enseignante.

Enfin, 4,2 % des liens ($n = 3$), soit le plus faible pourcentage de liens, toutes composantes confondues, ont rapport à la composante *curriculum*. Le *curriculum*

s'identifie par la bulle *compétence* ; elle comprend 2 intrants, 1 extrant et 0 caractéristique.

Tel qu'illustré par la carte cognitive, le *dispositif d'enseignement*, assorti d'une logique didactique précise, dicte la planification de cette enseignante. Si l'étudiant participe à la planification de cette enseignante, c'est le niveau de L2 et les intérêts de celui-ci que Sunny met à profit lorsqu'elle planifie. La composante *milieu* joue un rôle modéré dans la réflexion pré-action de cette enseignante, notamment par les interactions avec les collègues. La carte de Sunny ne rapporte aucun verbe qui pourrait être associé à un type de réflexion intuitif cependant cette enseignante souligne le rôle que l'intuition joue dans sa réflexion par une des qualités qu'elle associe à la composante *enseignant*.

8.11.6. Propos d'ordre général tenus par Sunny

Nous terminons cette section sur le portrait de réflexion pré-action de Sunny en regroupant les réponses données par la participante aux questions plus générales d'amorce et de clôture posées en début et en fin d'entrevue. Ces questions portent notamment sur le rôle de l'enseignant d'ALS dans le contexte du collégial et sur le rapport au changement par l'intermédiaire de l'hypothèse d'une réforme éventuelle.

Pour Sunny, enseigner l'ALS au collégial, « it's bringing students closer to English, see English in a different light, in a way they didn't see it in high school, to open their mind towards learning ». L'enseignant d'ALS du collégial est un connaisseur passionné et, pour elle, il n'y a pas vraiment de différence entre enseigner une L2 et une autre discipline : « you don't teach, you guide. The students learn; I don't teach a subject, I teach people ». Elle ajoute : « I focus on the students, that's what I focus on. Who they are and what they need, and what can I give them. »

Enfin, selon Sunny, « [experience] just makes it so much easier [... but] when I try on new things, it's just trial and error, I just go with it. I go with what I feel is gonna be useful ». Sunny se dirait ouverte au changement, à une autre réforme « especially if [she] thought it made sense ».

8.11.7. Portrait individuel – Sunny

Le tableau 50 rapporte de façon concise les principaux attributs du portrait individuel de Sunny en ce qui a trait aux RP qu'elle entretient, à sa réflexion pré-action et aux composantes de planification qui guident ses décisions pré-action.

Tableau 50
Portrait récapitulatif individuel – Sunny

Participant(e) : Sunny	RP d'efficacité (%)	RP de l'APC (nb. d'indices en ordre décroissant)	Qualités de la réflexion pré-action	Composantes de planification (% en ordre décroissant)
Expérience en enseignement : • 15 ans Diplôme(s) • à l'embauche : - bacc. en français, langue et littérature - certif. français pour non-francophone Établissement : - privé	Pédagogique : 25 % Didactique : 23 % Représentationnel : 38 % Organisationnel : 5 % Autre : 9 %	Conception de l'ens.-app. L2 (9/9)	Didactique Absence d'indices associés à un type de réflexion intuitif	Dispositif d'enseignement (43,1 %) Enseignant (22,2 %) Étudiant (19,4 %) Milieu (11,1 %) Curriculum (4,2 %)

Le chapitre IV a présenté les résultats individuels pour chacune des participantes. Nous passons maintenant au chapitre V qui décrira et analysera les portraits globaux des RP de l'efficacité et des RP de l'APC du raisonnement pédagogique-pré-action, issus des résultats individuels de nos participantes. Ce faisant, nous amorçons l'analyse de nos résultats.

CINQUIÈME CHAPITRE ANALYSE

Le chapitre en titre convie à l'analyse descriptive et compréhensive des résultats globaux tirés des entrevues semi-dirigées et entretiens d'explicitation individuels. Ce chapitre permettra de compléter, sous forme de portraits globaux, les réponses aux objectifs opératoires 1, 2 et 3 amorcées dans le chapitre IV ainsi que de répondre à l'objectif opératoire 4 de la présente recherche. Nous rappelons ci-dessous lesdits objectifs opératoires de façon concise :

1. Identifier les représentations professionnelles au regard de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde ;
2. Identifier les représentations professionnelles au regard de l'approche par compétences ;
3. Décrire le raisonnement sous-tendant la réflexion pédagogicodidactique pré-action de l'enseignants d'ALS du collégial ;
4. Décrire ledit raisonnement à la lumière des représentations professionnelles identifiées en 1 et en 2.

Pour ce faire, les sous-sections suivantes s'intéressent au portrait global tiré de l'ensemble des réponses reçues à partir des entretiens semi-dirigés et des entretiens d'explicitation réalisés auprès des 11 enseignantes d'ALS du collégial interviewées. Nous débutons le chapitre V avec la présentation des propos généraux tenus au début et à la fin des entretiens semi-dirigés et d'explicitation. Nous poursuivons avec la description des RP que les participantes à l'étude entretiennent au regard de l'efficacité en enseignement de leur discipline et à l'APC, approche d'enseignement prônée au collégial. Suivra par après un schéma synthèse généré des différentes cartes cognitives individuelles, schéma à partir duquel sera décrit le raisonnement sous-tendant la réflexion pédagogicodidactique pré-action des participantes.

1. RÉSUMÉ DES PROPOS GÉNÉRAUX

La section 4.1 fait un résumé des propos généraux tenus par les répondantes avant et après les entrevues semi-dirigées et les entrevues d'explicitation (voir annexe 12 pour la liste détaillée des propos généraux). Ces questions avaient comme fonction première d'amorcer l'entrevue semi-dirigée et de terminer l'entretien d'explicitation. Il en ressort une image générale du rôle professionnel de l'enseignant d'ALS du collégial et du rapport qu'entretient ce dernier à l'APC.

1.1. Propos généraux tenus sur le rôle professionnel

Du point de vue disciplinaire, enseigner l'ALS au collégial c'est amener les étudiants à voir l'anglais « in a way they didn't see it in high school, to open their mind towards learning » (Sunny), les aider à « fonctionner » dans la L2 (Mary) et clarifier les choses pour eux (Naomi) ; par conséquent, c'est aussi être un évaluateur de la qualité de la langue : « I don't ask them only what's the general meaning of the text; at college, you know, we look at each error » (Mary). Dans la classe, c'est « être présent [...], être à l'écoute, être éveillée, de voir c'qui s'passe... » (Angie). Enfin, du point de vue organisationnel, enseigner l'ALS au collégial, c'est aussi « faire partie d'une équipe multidisciplinaire » et œuvrer dans une « approche client » (Josée).

Lorsqu'elles décrivent leur rôle, les enseignantes d'ALS du collégial interviewées se définissent d'abord comme un guide, un facilitateur de l'apprentissage (58,3 %, voir par exemple Angie, Helen, Kelly, Naomi, Stacy, Sunny) et comme un motivateur (33 %, voir par exemple Kelly, Lyne, Odyle, Sunny) qui « sème chez les étudiants la graine qui permettra d'avoir le goût de continuer en anglais » (Odyle). Elles se définissent ensuite comme un spécialiste de la langue (25 %, voir par exemple Helen, Sunny) qui sait « innover et être créatif » (25 %, voir par exemple Lalita, Naomi). De façon moindre, les participantes à l'étude se

perçoivent humanistes (Kelly, Sunny) et passionnées (Sunny) ; elles sont des gestionnaires de la classe (Angie), des évaluatrices (Mary) et des animatrices (Kelly).

L'apprentissage de l'enseignement de l'ALS au collégial apparaît, pour les répondantes, comme un apprentissage plutôt intuitif, qui émerge et se développe de l'expérience. Bref, « [experience] just makes it so much easier [...] when I try on new things, it's just trial and error, I just go with it. I go with what I feel is gonna be useful » (Sunny). Sous cet angle, nos résultats rejoignent ceux de Inchauspé (1992) et Lauzon (2001) qui qualifient l'apprentissage de l'enseignement au collégial d'apprentissage réalisé sur le tas. L'enseignant d'ALS du collégial avoue par ailleurs que, selon lui, l'ALS est une discipline différente et peu valorisante à enseigner au collégial (25 %, voir par exemple Naomi et Odyle), car « [t]he other things that students learn at the college level are new for them ; [...] English is déjà vu » (Naomi). En d'autres termes, « le premier cours c'est toujours comme une révision [...] du secondaire » (Lyne), ce qui fait que « la valorisation est plus grande à enseigner un logiciel qu'à enseigner l'anglais » (Odyle).

Vues sous l'angle du rôle professionnel, les réponses fournies par nos enseignantes aux questions d'introduction précédant l'entrevue semi-dirigée font ressortir que ces dernières perçoivent leur rôle sous plusieurs facettes, se décrivant à la fois comme un guide de l'apprentissage, un motivateur, un connaisseur, un gestionnaire de la classe et un évaluateur. Apprendre à enseigner l'ALS au collégial procède de l'essai-erreur ou, en d'autres mots, d'un apprentissage sur le tas.

1.2. Propos généraux tenus sur l'approche par compétences

En ce qui concerne l'approche d'enseignement prônée au collégial, il existerait une certaine confusion entre ce que les participantes attribuent à l'APC et ce

qu'elles attribuent au Renouveau de 1993. Ainsi, nos répondantes diront que la « Réforme de 1993 et l'APC ont énormément changé la dynamique dans la classe d'ALS » (Stacy) car avant « the only students who took English were students who enjoyed doing English » (Kelly) et que depuis « you have to spend more time on trying to motivate the students » (Stacy). Or, si l'APC s'est implantée parallèlement à la Réforme de 1993, l'APC n'a pas induit le changement de clientèle. Au contraire, c'est plutôt la Réforme de 1993 qui, rendant l'enseignement de l'ALS obligatoire au collégial, amenait une nouvelle clientèle d'apprenants. Autrement dit, si la Réforme n'avait pas rendu obligatoires les cours d'ALS, les clientèles seraient demeurées des clientèles de cours optionnels. La Réforme – et non l'APC – aurait ainsi contribué à un changement dans la perception de son rôle par l'enseignant d'ALS sur le plan pédagogique en conscientisant, voire en obligeant celui-ci à jouer un rôle de motivateur dans la classe. Ce faisant, les enseignantes ayant participé à notre étude imputent à l'APC un impact qui ne lui revient pas.

Les enseignantes d'ALS interviewées n'entretiennent pas de discours unique lorsqu'elles parlent de l'APC et de ses impacts sur sa pratique. Dans un premier temps, certaines (3/11) diront que l'APC « a changé la pratique. Nettement ! Pour le meilleur [...] et] je trouve ça plus gratifiant aujourd'hui » (Angie). Dans un deuxième lieu, les propos tenus par certaines autres (2/11) font penser que l'APC n'aurait eu que peu ou prou d'impacts sur les pratiques enseignantes, « the only thing, the big difference is... technology » (Lolita). Plus directes, d'autres diront que « ça pas changé, nous, dans l'enseignement des langues, les compétences [...] et] quand la classe est à moi, quand la porte se ferme, je fais ce que je veux » (Josée). Enfin, dans un troisième temps, un discours caractérisé par la méconnaissance ou une connaissance erronée de l'APC émerge. Certaines (2/11) avouent, par exemple, que « it [l'APC] is all things I've never really thought about completely » (Helen) ou que « I need to prepare my answers » (Mary) pour se prononcer sur le sujet. Les deux derniers discours rapportés suggèrent, comme le pose Geoffroy (2003), une distance entre les principes véhiculés par le curriculum – dans ce cas-ci, les principes APC qui

le sous-tendent – ainsi que la connaissance qu’en ont et l’interprétation qu’en font les enseignants du collégial.

Questionnées sur l’impact de la Réforme sur leurs pratiques, certaines enseignantes annoncent tout de go que « je continuerais comme ça. [...] Je ne reviendrais pas en arrière. » (Angie) car « it [l’APC] is working for the most part » (Lalita). D’autres avancent quant à elles que l’APC les limite et les restreint. Avant « I felt very free to introduce all kinds of things into classes [...] I felt freer » (Stacy) et « Je reviendrais avant, là, c’est égoïste, parce que je n’aurais pas la composition et je n’aurais pas la présentation orale [...] revenir avant c’est plus d’autonomie, plus de liberté et c’est ce qu’un prof aime » (Odyle). Vis-à-vis l’APC, c’est voir là qu’une partie des enseignantes rencontrées adhèrent à cette image idéalisée du passé que décrivait déjà Robitaille en 1998. L’enseignant d’ALS paraît par ailleurs se questionner sur le plan des pratiques d’évaluation, soulignant que, pour mieux évaluer selon l’APC, il y aurait lieu d’établir « un niveau de sortie pour l’anglais [...] à travers la province » ou des « standards nationaux » (Josée, Kelly, Lalita).

Bref, vues sous l’angle de l’APC, les réponses fournies aux questions de clôture suivant l’entretien d’explicitation font ressortir que les enseignantes d’ALS du collégial participantes ne semblent pas toujours distinguer les impacts imputables à l’APC de ceux attribuables à la Réforme de 1993 et qu’elles entretiendraient des rapports variés face à l’APC. Ainsi, si une partie d’entre elles considèrent que l’APC a contribué positivement à l’amélioration des pratiques en enseignement de leur discipline, évaluer selon l’APC constituerait toujours une source de questionnements et une certaine nostalgie règnerait toujours dans le milieu, notamment en ce qui a trait à la motivation de la clientèle et à la liberté académique.

2. REPRÉSENTATION PROFESSIONNELLE DES RÉPONDANTES AU REGARD DE L'EFFICACITÉ EN ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS LANGUE SECONDE AU COLLÉGIAL

La RP de l'efficacité en enseignement de l'ALS est obtenue à partir des 326 items finaux retenus (voir annexe G). De façon à synthétiser les données individuelles émises sur l'efficacité en enseignement, nous additionnons les scores accordés par les participantes à chacun des quatre axes – pédagogique, didactique et organisationnel et représentationnel – selon lesquels se décline l'efficacité comme identifiés à partir du modèle de l'IE (voir chapitre II, section 1.2, ce document). Nous calculons aussi les scores de l'axe *autre*, ce qui permet de compléter le portrait de la RP de l'efficacité en enseignement de l'ALS. Les différents scores totaux obtenus sont ensuite traduits en pourcentages pour exprimer leur distribution relative les uns par rapport aux autres. La figure 28 ci-après rapporte comment se distribuent les arguments utilisés par les enseignantes rencontrées pour décrire leur perception de l'efficacité en enseignement de leur discipline ; la description globale du portrait de la RP d'efficacité sera suivie d'une description détaillée de chacun des axes qui la composent.

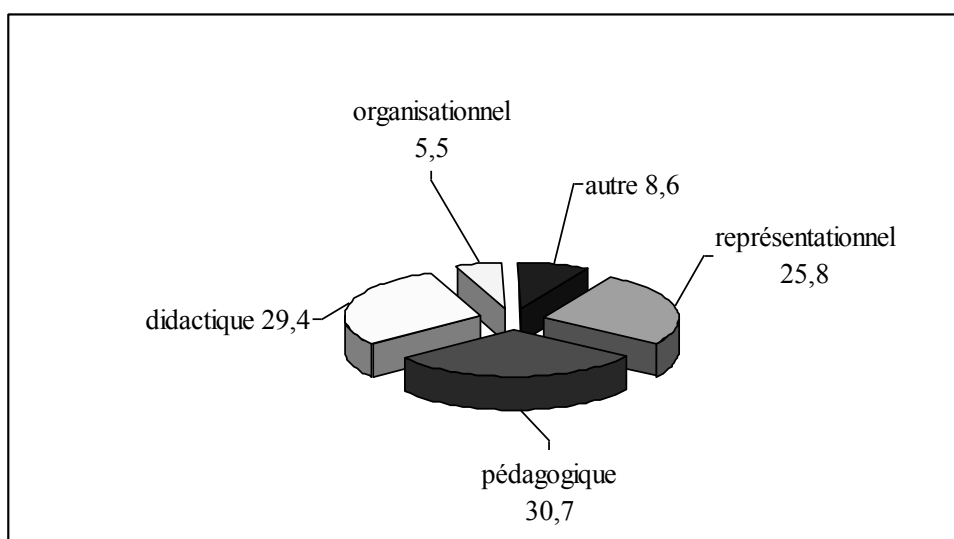


Figure 27 Distribution de la représentation professionnelle d'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial selon les axes pédagogique, didactique, organisationnel et représentationnel pour l'ensemble des participantes

De façon globale, les enseignantes d'ALS du collégial qui ont participé à notre étude définissent l'efficacité en enseignement de leur discipline en fonction d'éléments relevant de l'axe pédagogique (30,7 %), didactique (29,4 %), représentationnel (25,8 %), organisationnel (5,5 %) ou autre (8,6 %). Globalement, la RP d'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial se décline surtout selon les axes pédagogique et didactique puis représentationnel alors que l'axe organisationnel est moins sollicité. Par ailleurs, près de 10 % des items recueillis auprès des participantes pour décrire sa RP de l'efficacité se retrouvent sous l'appellation *autre*.

Cette section s'attarde maintenant à décrire chacun des axes de l'efficacité dans le détail en précisant les catégories issues de l'analyse de contenu qui les composent respectivement. À souligner : certaines catégories peuvent se retrouver sous plus d'un axe. Nous les distinguerons, au besoin, à l'aide des qualificatifs qui correspondent à la sous-catégorie sous laquelle le ou les items ont à l'origine été codifiés avant d'être regroupés en catégories. Autrement dit, les catégories correspondent à un regroupement, à un niveau conceptuel plus élevé, des sous-catégories qui ont émergé, comme résultat de l'analyse de contenu, des items individuels recueillis lors des entrevues semi-dirigées. Par exemple, la catégorie *caractéristiques de l'enseignant* se retrouvera à la fois sous l'axe didactique et pédagogique. Dans le premier cas, les *caractéristiques de l'enseignant* se réfèrent des caractéristiques d'ordre didactique comme la capacité d'analyse de l'enseignant vis-à-vis des objectifs d'enseignement-apprentissage. Dans le deuxième cas, elles se réfèrent à des caractéristiques d'ordre pédagogique comme les *qualités relationnelles* et la *capacité à motiver les étudiants*. Ces catégories et sous-catégories serviront à soutenir l'explicitation des axes selon lesquels se définit l'efficacité de l'enseignement. Sont retenues pour fins d'analyse les catégories comportant trois items ou plus.

2.1. L'axe pédagogique

L'axe pédagogique est l'axe qui contribue le plus à définir la RP de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial. Lorsqu'elles utilisent des arguments *pédagogiques* pour expliquer l'efficacité en enseignement de sa discipline, les enseignantes d'ALS interviewées recourent à des arguments qui, à la suite de la catégorisation réalisée lors de l'analyse de contenu, se classent selon cinq catégories distinctes (voir tableau 51 ci-après) ; ces cinq catégories expliquent 94,0 % de l'axe pédagogique de la RP d'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial.

Tableau 51
Catégories définissant l'axe pédagogique de la représentation professionnelle de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial

Axe	% RP efficacité	Catégories*	%
Pédagogique	30,7 %	caractéristiques de l'étudiant	36,0
		caractéristiques de l'enseignant	25,0
		environnement	15,0
		climat	8,0
		caractéristiques activités d'enseignement-apprentissage	7,0
		taille du groupe	3,0
		% d'explication de l'axe pédagogique	94,0

* Catégories émergentes identifiées lors de l'analyse de contenu.

Plus spécifiquement, les participantes mentionnent en priorité que l'efficacité relève des *caractéristiques de l'étudiant* (36,0 %). Les caractéristiques d'ordre pédagogique dont il s'agit ici font référence à la motivation, aux intérêts et aux besoins affectifs de l'étudiant (Angie, Josée, Kelly, Lyne, Naomi, Stacy, Sunny).

Deuxièmement, et toujours du point de vue pédagogique, l'efficacité de l'enseignement s'explique par les *caractéristiques de l'enseignant* (25,0 %) telles la capacité à lire les apprenants (Naomi), celle du motivateur qui encourage et qui cherche à « essayer de leur donner le goût des langues, [e]ssayer de leur faire comprendre l'importance [de l'anglais] » (Angie, Lyne) et de « rester à l'écoute de qui ils [les étudiants] sont et de leurs besoins (Angie) ; « it has to go with the personality of the person too » (Mary) ainsi que le bien-être physique et mental de l'enseignant (Josée, Odyle). En troisième lieu, l'*environnement* (15,0 %) contribue à la RP d'efficacité comme le révèlent des items tels « round tables for discussion... just makes the environment easier for students to be able to connect » (Lalita) et « une autre chose qui joue beaucoup, c'est la plage horaire » (Lyne).

Un dernier groupe de catégories contribue moindrement à l'explication de l'efficacité du point de vue pédagogique. Sont mentionnées ici, dans un ordre de grandeur similaire, les catégories *climat* (8,0 %) et *caractéristiques des activités* (7,0 %). Les participantes avancent que « L'atmosphère de la classe [...] c'est quelque chose de très important [...] détendu, convivial » (Angie) et, en ce qui a trait à l'activité d'enseignement-apprentissage, il se questionne à savoir « Is it (l'activité) going to be interesting ? » (Yvonne). Enfin, la catégorie *taille du groupe* (Kelly, Odyle, Sunny) compose, loin derrière, 3,0 % des arguments pédagogiques que les enseignantes utilisent pour décrire l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial.

2.2. L'axe didactique

Avec un score de 29,4 %, l'axe didactique contribue, à 1,3 % près, autant que l'axe pédagogique à définir la RP que se font les enseignantes d'ALS du collégial interviewées de l'efficacité en enseignement de leur discipline. Lorsqu'elles utilisent des arguments *didactiques* pour expliquer l'efficacité en enseignement de leur disci-

plaine, les enseignantes en question recourent à des arguments qui, à la suite de la catégorisation réalisée lors de l'analyse de contenu, se classent selon huit catégories distinctes (voir tableau 52 ci-bas) ; ces huit catégories expliquent 85,0 % de l'axe didactique de la RP d'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial.

Tableau 52
Catégories définissant l'axe didactique de la représentation professionnelle de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial

Axe	% RP efficacité	Catégories*	%
Didactique	29,4 %	objectifs et contenu d'enseignement	32,3
		caractéristiques de l'étudiant	12,9
		principes d'apprentissage des L2	8,6
		matériel	8,6
		caractéristiques des activités d'enseignement-apprentissage	7,5
		caractéristiques de l'enseignant	5,4
		langue utilisée (L2 seulement)	5,4
		caractéristiques de l'enseignement	4,3
		% d'explication de l'axe didactique	85,0

* Catégories émergentes identifiées lors de l'analyse de contenu.

Plus spécifiquement, les enseignantes mentionnent en priorité que l'efficacité relève des *objectifs et du contenu d'enseignement* ciblés (32,3 %). Les objectifs d'enseignement peuvent être directement en lien avec le curriculum : « when I plan my lessons, I try to integrate the four skills as much as possible, always with a little bit of vocabulary and grammar in » (Mary), « knowing what the MEQ requires... humm is, for me, that's the number one, in terms of building a course anyway ». Les objectifs d'enseignement peuvent aussi avoir une connotation plus personnelle : « I have to know what I want from the students, what I want them to get from a lesson » (Sunny), « when planning a course [...] I think about what is my goal for this » (Helen). En deuxième lieu, et beaucoup plus loin derrière, l'efficacité s'explique par

les *caractéristiques de l'étudiant* (12,9 %) ; les caractéristiques de l'étudiant retenues ici relèvent de la sous-catégorie *caractéristiques cognitives* et font référence, entre autres, au niveau de L2 (Angie, Lyne) et à l'engagement des étudiants, « [who] have to be a part of their learning » (Sunny).

Le deuxième bloc de catégories qui ont émergé de la classification contribue de façon moindre à l'explicitation de l'axe didactique ; il se compose de trois catégories : *principes d'apprentissage de la L2*, *matériel* et *caractéristiques de l'activité*. Les catégories *principes d'apprentissage de la L2* et *matériel* contribuent également à la RP de l'efficacité recueillant chacune 8,6 % des arguments explicatifs. La catégorie *principes d'apprentissage de la L2* englobe des items tel la production dans la L2 (Odyle, Stacy). La catégorie *matériel* inclut le recours à du « material that is appropriate level for learning » (Stacy). Les caractéristiques didactiques associées à la catégorie *caractéristiques de l'activité* (7,5 %) résident, entre autres, dans l'interaction c'est-à-dire « to get them (les étudiants) to talk, [...] to make sure the students are talking throughout most of the classes » (Helen) et dans le potentiel d'amélioration que présente l'activité c'est-à-dire « will it (l'activité), help them (students) to improve ? » (Naomi).

Le troisième bloc qui émerge contribue le plus faiblement à l'axe didactique. Ce bloc se compose de trois catégories : les *caractéristiques de l'enseignant* et la *langue utilisée*, qui expliquent l'une et l'autre 5,4 % de l'axe didactique, et les *caractéristiques de l'enseignement*, qui en expliquent 4,3 %. La catégorie *caractéristiques de l'enseignant* inclut notamment la maîtrise du sujet enseigné ou « knowing what you're talking about » (Helen) alors que la catégorie *langue utilisée* réfère à la langue utilisée pour la communication dans la classe, c'est-à-dire « only [...] English » (Josée, Mary, Sunny). Enfin, à titre d'exemple pour la catégorie les *caractéristiques de l'enseignement* (4,3 %), mentionnons la brièveté des explications et « I try to keep my explanations short » (Mary, Odyle).

2.3. L'axe représentationnel

L'axe représentationnel contribue à la RP de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial dans une proportion de 25,8 %. Lorsqu'elles utilisent des arguments *représentationnels* pour expliquer l'efficacité en enseignement de leur discipline, les enseignantes d'ALS recourent à des items qui, à la suite de la catégorisation réalisée lors de l'analyse de contenu, se classent selon trois catégories distinctes (voir tableau 53 ci-après) ; ces trois catégories expliquent 98,5 % de l'axe représentationnel de la RP d'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial.

Tableau 53
Catégories définissant l'axe représentationnel de la représentation professionnelle de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial

Axe	% RP efficacité	Catégories*	%
Représentationnel	25,8 %	caractéristiques de l'enseignant	71,4
		planification	15,5
		principes d'apprentissage	11,6
		% d'explication de l'axe didactique	98,5

* Catégories émergentes identifiées lors de l'analyse de contenu.

En ce qui concerne l'axe représentationnel, les enseignantes d'ALS du collégial identifient en priorité que l'efficacité relève des *caractéristiques de l'enseignant* (71,42 %). Rapportons ici, à titre d'exemples, des items comme : « It's how you get the message across » (Sunny) ; c'est « un prof qui se donne beaucoup » (Lyne), qui a un sens de l'humour (Kelly, Mary) ; c'est un passionné (Angie, Kelly, Lyne), qui est « approachable, ouvert d'esprit » (Helen) ; il faut être « coherent, I think that coherence is very important in teaching » (Mary) mais aussi être flexible et capable de s'adapter (Lalita, Odyle); enfin, et « obviously, the teacher has to have knowledge » (Stacy).

La catégorie *planification* (15,5 %) suit loin derrière avec des items qui, d'un côté, posent que l'enseignant d'ALS efficace doit bien se préparer (Angie, Odyle), « être organisé, [...] pour savoir où [il] s'en va » (Odyle), alors que, d'un autre côté, il doit aussi être « able to play with your planning » (Kelly, Sunny), « spontaneous, [...] not afraid to go with the flow, [...] to change in the middle of a lesson » (Sunny).

La catégorie *principes d'apprentissage* assume, en troisième place, 11,6 % de l'explication de l'axe représentationnel. Contrairement aux principes d'apprentissage de la L2 identifiés sous l'axe didactique, les principes d'apprentissage retenus ici se veulent plus généraux et ne ciblent pas nécessairement l'apprentissage de l'ALS. Les enseignantes interviewées disent « que plus [il] va solliciter des sens, plus l'apprentissage va être efficace », que « lorsqu'il y a une émotion [l'apprenant] retien[t] plus » et qu'il ne « pense pas que c'est possible d'apprendre sans efforts » (Angie).

2.4. L'axe organisationnel

Pour sa part, l'axe organisationnel contribue faiblement, c'est-à-dire à seulement 5,5 % de la RP d'efficacité entretenue par les participantes. Il s'agit de l'axe le moins sollicité pour expliquer la RP de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial. Lorsqu'elles utilisent des arguments *organisationnels* pour expliquer l'efficacité en enseignement de leur discipline, celles-ci recourent à des arguments qui, à la suite de la catégorisation réalisée lors de l'analyse de contenu, se classent selon deux catégories distinctes (voir tableau 54, page suivante) ; ces deux catégories expliquent 83,3 % de l'axe organisationnel de la RP d'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial.

Tableau 54
Catégories définissant l'axe organisationnel de la représentation professionnelle de
l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial

Axe	% RP efficacité	Catégories*	%
Organisationnel	5,5 %	milieu	61,1
		ressources	22,2
		% d'explication de l'axe organisationnel	83,3

* Catégories émergentes identifiées lors de l'analyse de contenu.

Plus spécifiquement, les enseignantes d'ALS avancent que l'efficacité relève du *milieu* (61,1 %) ; à cet effet, elles soulignent la connaissance des divers contextes extérieurs à la classe, mais pouvant avoir une influence sur les apprenants ou avec l'enseignement-apprentissage de l'ALS. Il s'agit des contextes suivants : linguistique, « on est un milieu francophone » (Kelly, Lyne) ; sociétal contemporain, comme le fait de vivre « dans une époque de stimulation, de visualisation » (Odyle) ; familial, un contexte qui est « très important, ce qui a été véhiculé à la maison » (Lyne) ; ainsi que professionnel, ou la connaissance « de ce que le milieu [le milieu professionnel, les employeurs] a besoin » (Josée, Lyne). Soulignons ici que, exception faite du commentaire « a lot of times, they (les étudiants) haven't had teachers who speak English » (Kate), les participantes à l'étude ne mentionnent jamais ni le milieu scolaire duquel proviennent les étudiants, ni le curriculum couvert ou l'approche d'enseignement privilégiée au secondaire comme des éléments qui pourraient participer à l'efficacité dans la classe d'ALS au collégial. En somme, selon les enseignantes d'ALS du collégial interviewées, l'efficacité en enseignement de leur discipline serait influencée par un environnement élargi, extérieur à la classe, qui n'inclurait pas l'environnement scolaire et académique duquel provient le cégépien.

En deuxième lieu, mais très loin derrière, l'efficacité de l'enseignement s'explique par les *ressources* (22,2 %). Il s'agit alors d'items comme « equipment, material constraints sometimes have to be taken into consideration » (Stacy).

2.5. L'axe *autre*

Dernier point de vue ou axe explicatif de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial, l'axe *autre* contribue, tout comme l'axe organisationnel, faiblement (9,5 %) à la RP de l'efficacité des participantes à l'étude. Lorsqu'elles utilisent des arguments *autres* pour expliquer l'efficacité en enseignement de leur discipline, les enseignantes d'ALS recourent à des arguments qui, à la suite de la catégorisation réalisée lors de l'analyse de contenu, se sont classés sous quatre catégories différentes (voir tableau 55) ; ces quatre catégories expliquent 71,4 % de l'axe représentationnel de la RP d'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial.

Tableau 55
Catégories définissant l'axe *autre* de la représentation professionnelle de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial

Axe	% RP efficacité	Catégories*	%
Autre	9,5 %	caractéristiques de l'enseignant	21,4
		gestion (logistique paracurriculaire)	21,4
		caractéristiques de l'étudiant (besoins)	14,3
		caractéristiques des activités d'enseignement-apprentissage	14,3
		% d'explication de l'axe <i>autre</i>	71,4

* Catégories émergentes identifiées lors de l'analyse de contenu.

Plus spécifiquement, les enseignantes mentionnent en priorité que l'efficacité relève des *caractéristiques de l'enseignant* et la *gestion* (logistique paracurriculaire) ; ces deux catégories obtiennent toutes deux un poids explicatif de 21,4 %. Les items suivants constituent des exemples de caractéristiques de l'enseignant classées sous *autre* : avoir, tant pour soi que pour les étudiants, des exigences et de la rigueur (Angie) ; « know[ing] what the students need » (Stacy) ; avoir la capacité d'analyser (Stacy) c'est-à-dire que « I do a lot of analyzing their needs

before planning » (Sunny) ; être capable d'adapter les activités au groupe (Naomi) ; et comme dernier exemple, « It's not what you teach but how you teach » (Sunny). La logistique paracurriculaire comprend des items comme « on explique la formation générale » (Josée) et « on sensibilise nos jeunes à se désinscrire ; l'idée [étant] que s'ils se désinscrivent, on a beaucoup moins d'échecs » (Josée).

En deuxième lieu, mais sensiblement dans le même ordre de grandeur, la RP d'efficacité de l'enseignement s'explique par les *caractéristiques de l'étudiant* (14,3 %). Les caractéristiques de l'étudiant classées sous l'axe *autre* font référence à des caractéristiques énoncées de façon trop générale pour être classées comme pédagogiques ou didactiques comme en font foi les items suivants : l'efficacité du cours ou de la planification réside dans « the needs of the students » (Lalita). La catégorie *caractéristiques des activités d'enseignement-apprentissage* recueille elle aussi 14,3 % des arguments *autres* que les participantes utilisent pour décrire l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial. Les items un fil conducteur, « une suite logique » (Lyne, Naomi) constituent des exemples de la catégorie *caractéristiques des activités d'enseignement-apprentissage* appartenant à l'axe *autre*.

À nouveau, il importe de souligner que les items *besoins de l'étudiant* et *activités* classés sous l'axe *autre* l'ont été parce qu'exprimés de manière vague et ne pouvant être rattachés à l'un ou l'autre des axes précédents. Par ailleurs, ces items semblent hausser virtuellement le poids de cet axe et diminuer d'autant le poids explicatif des autres items qui le composent.

2.6. Synthèse de la représentation professionnelle de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial

Lorsqu'elles expliquent l'efficacité en enseignement de leur discipline, les enseignantes d'ALS du collégial (voir figure 27, page 280) s'appuient tout d'abord et dans des proportions égales sur des arguments d'allégeance pédagogique et didactique puis ensuite représentationnelle. Les arguments d'allégeance organisationnelle contribuent moindrement à l'explication de l'efficacité. Chacun de ces axes d'efficacité se décline à l'aide d'arguments qui, se regroupent sous huit catégories principales qui, à leur tour, rejoignent les cinq composantes de planification à l'étude. Le tableau 56 (page suivante) présente, par ordre décroissant de fréquence, une synthèse des huit catégories principalement évoquées par les enseignantes d'ALS du collégial interviewées pour expliquer l'efficacité en enseignement de leur discipline. Chacune des huit catégories est assortie d'exemples afin d'en faciliter le rappel.

Le tableau 56 montre que la RP d'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial se définit et s'explique en tout premier lieu par les caractéristiques de l'enseignant (31,9 %) et, en deuxième lieu, par les caractéristiques de l'étudiant (17,8 %). Combinées ensemble, les caractéristiques de l'enseignant et de l'étudiant participent à tout près de 50 % de la définition et de l'explication de l'efficacité de l'enseignement dans la classe d'ALS. Au total, les six autres catégories obtiennent un pourcentage d'explication d'un peu moins de 50 %. Il s'agit des objectifs d'enseignement-apprentissage (10,1 %), de l'environnement (9,5 %), des principes d'enseignement-apprentissage (8,3 %), des caractéristiques des activités d'enseignement-apprentissage (7,1 %), des ressources (6,4 %) et des modalités de conception et d'organisation des activités d'enseignement-apprentissage (6,1 %).

Tableau 56
Principales catégories évoquées par les répondantes pour expliquer l'efficacité en enseignement de sa discipline

Catégories (exemples)	Nb items	%
1. Caractéristiques de l'enseignant , par exemple : qualités (relationnel, analytique, organisé), habiletés (à enseigner, à communiquer), actions (responsabiliser l'apprenant).	104	31,9
2. Caractéristiques de l'étudiant , par exemple, cognitives (niveau de L2, style d'apprenant) et affectives (motivations, intérêts).	58	17,8
3. Objectifs d'enseignement , par exemple : le contenu (grammaire, vocabulaire, les habiletés langagières), le devis (rôle prescriptif et référentiel), personnel (donner le goût de l'anglais).	33	10,1
4. Environnement , par exemple : environnement interne (local de classe, horaire, fonctionnement départemental) et environnement externe (contextes linguistique, familial, sociétal).	31	9,5
5. Principes d'apprentissage , par exemple : principes généraux (rôle des émotions) et disciplinaires (interaction, production de outputs dans la L2), communication dans la L2 seulement, climat facilitateur d'apprentissage.	27	8,3
6. Caractéristiques des activités d'enseignement-apprentissage , par exemple : intéressantes, variées ; qualité et quantité du contenu, contenu adapté au niveau des étudiants.	23	7,1
7. Ressources , par exemple : manuel, technologie, outils de l'enseignant.	21	6,4
8. Modalités de conception et d'organisation des activités , par exemple : liens objectif-contenu, fil conducteur.	20	6,1
Total d'items (/326)	317	97,2

Selon les enseignantes rencontrées, l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial serait davantage tributaire de leurs caractéristiques personnelles et professionnelles que des catégories associées à la mise en œuvre de l'activité d'enseignement-apprentissage (modalités de conception et d'organisation des activités (6,1 %) + caractéristiques des activités (7,1 %) + principes d'enseignement-apprentissage (8,3 %) = 21,5 %). Autrement dit, même si les participantes à l'étude avancent qu'il faille être organisées et préparées, la RP qui émerge montre que l'efficacité en enseignement de l'ALS passe d'abord et avant tout par l'enseignant, par ses

caractéristiques personnelles et professionnelles et non par les décisions professionnelles prises lors de la planification de l'enseignement. L'efficacité de l'enseignement passe ensuite par les caractéristiques des étudiants dont, principalement, leur motivation pour la L2 et son apprentissage, leurs intérêts ainsi que leur niveau de L2. Les objectifs d'enseignement-apprentissage participent à l'efficacité de l'enseignement en assurant l'identification du *quoi enseigner*, celui-là ne faisant jamais mention que l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial pourrait aussi se définir en termes de progression vers ou d'atteinte desdits objectifs curriculaires, comme le suggèrent les écrits sur le sujet (voir par exemple, Anderson (2004), Tupin (2003)). Les enseignantes d'ALS sont conscientes qu'un contexte élargi composé de l'environnement interne (local de classe, département, établissement) et externe (linguistique, familial, sociétal, excluant le contexte scolaire duquel provient l'étudiant) influence l'efficacité dans la classe d'ALS. Finalement, les ressources contribuent le moins à la RP de l'efficacité de l'enseignement de l'ALS. Comme définies dans le cadre de cette recherche, les ressources incluent le matériel didactique utilisé dans le cours. Par conséquent, c'est voir là que les notes de cours ou les manuels utilisés étayaient peu la RP d'efficacité en enseignement des enseignantes d'ALS du collégial rencontrées dans le cadre de cette recherche.

3. REPRÉSENTATION PROFESSIONNELLE DES RÉPONDANTES AU REGARD DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Cette section s'intéresse au classement des items portant sur l'APC en enseignement de l'ALS au collégial donnés en réponse à nos questions. De façon à synthétiser les données individuelles émises sur l'APC, nous additionnons, tout comme nous l'avons fait pour les RP de l'efficacité, les scores respectivement accordés par les participantes à chacun des principes APC – centration sur l'apprenant, authenticité, interaction et contextualisation – selon lesquels se décline l'APC. Nous faisons de même avec les scores obtenus pour les catégories *conceptions de*

l'enseignement-apprentissage et *autre*, ce qui permet de compléter le portrait de la RP de l'APC des enseignantes d'ALS du collégial ayant participé à notre étude. Rappelons que les items classés sous *autre* sont des items qui portent ou traitent de l'APC mais qui ne rejoignent pas spécifiquement la définition de l'APC ou les principes de l'APC étudiés. Les différents scores totaux obtenus sont ensuite traduits en pourcentages pour exprimer leur distribution relative les uns par rapport aux autres. Le tableau 57 (ci-dessous) rapporte comment se distribuent les principes APC que les enseignantes d'ALS du collégial utilisent pour décrire leur perception de l'APC ; cette description globale du portrait de la RP d'APC sera suivie d'une description détaillée de chacun des éléments identifiés.

Tableau 57
Classement des items portant sur l'approche par compétences pour les répondantes

Principes d'APC	Nombre d'items	Pourcentage d'items
Centration sur l'apprenant	13	8,0
Interaction	8	4,9
Authenticité	6	3,7
Contextualisation	4	2,5
Conception de l'enseignement-apprentissage	32	19,6
Autre	100	61,3
Total	163	100 %

Note : Autre : L'énoncé porte sur l'APC mais ne correspond pas à un des principes

Le tableau 57 montre que plus de 80 % des items utilisés par les répondantes pour expliquer l'APC ne correspondent pas à un des quatre principes de l'approche en question. En ce qui concerne spécifiquement les principes APC, 8,0 % des items relèvent de la centration sur l'apprenant alors que, au total, seulement 11,1 % portent sur les autres principes qui sous-tendent l'enseignement APC, soit l'interaction (4,9 %), l'authenticité (3,7 %) et la contextualisation (2,5 %).

3.1. Les principes de l'approche par compétences

La centration sur l'apprenant (8,0 %) est le principe APC le plus rencontré dans les propos tenus par les enseignantes rencontrées lorsqu'elles parlent de l'APC. La centration sur l'apprenant se décline par la prise en compte des besoins langagiers de l'apprenant, de ses caractéristiques cognitives, de ses capacités à développer la compétence à communiquer ainsi que des stratégies d'apprentissage qui peuvent différer d'un individu à l'autre ; la centration sur l'apprenant est aussi mise en évidence lorsque l'essentiel de l'attention de l'enseignant porte sur *à qui enseigner ?* pour mieux adapter les moyens choisis (*comment enseigner ?*) aux buts visés. Se centrer sur l'apprenant « It's putting the focus on the student » (Kelly, Naomi), comme, par exemple, en « réactualis[ant] les connaissances » (Angie). Un item rapporté pour la centration sur l'apprenant ne va pas dans le sens de l'APC ; il s'agit de l'item *l'essentiel de l'attention de l'enseignant porte sur le contenu à enseigner ou sur la méthode employée*.

L'interaction et l'authenticité retiennent respectivement 4,9 % et 3,7 % chacune. Pour les participantes, l'interaction se décrit à l'aide de tâches ou d'activités (jeux de rôle, simulations, résolution de problème, débats, ...) qui favorisent l'interaction et mènent à des possibilités de communication réelle. Par exemple, « I'll get them to do group activities. I'll get them to interact » (Naomi). Quant à l'authenticité, c'est partir de sujets, matériel, situations tels que retrouvés dans la vraie vie, utiliser des documents qui proviennent du monde extrascolaire. L'authenticité, c'est utiliser des « authentic reading online, [before] it was more textbook approach... now it's like, everything that's authentic and real » (Lalita), « c'est faire des recherches dans les journaux » (Odyle) ou « prend[re] des extraits de film, des entrevues » (Josée) ; c'est aussi recourir à des documents ou des tâches didactisées (Stacy). Un item rapporté pour l'authenticité va dans le sens contraire de l'APC ; il s'agit du contenu

linguistique dosé en fonction d'une progression ou pour répondre à un objectif pédagogique précis. Enfin, pour les enseignantes interviewées, la contextualisation (2,5 %) rejoint l'idée de la création et de l'utilisation de situations de communication réalistes (Helen, Josée, Stacy), excluant *de facto* la prise en considération des conventions du langage en contexte social.

3.2. Les conceptions de l'enseignement-apprentissage

Les items retenus par nos répondantes pour expliquer l'APC correspondent à 19,6 % à des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Ces conceptions vont très majoritairement dans le sens de l'APC. Ainsi, apprendre une langue c'est un *processus développemental*, à long terme qui requiert une certaine *tolérance à l'erreur* si l'on veut, du moins, développer la fluidité d'expression dans la L2. Par exemple, pour la correction, « je ne te corrige pas à chaque mot, [...] je te laisse t'exprimer, je te laisse écrire... ». (Josée). Seulement deux des items ici rapportés vont dans le sens contraire de l'APC ; il s'agit d'items comme « je vais passer ma matière » (Lyne), « that way, they (les étudiants) should integrate what I have taught to them (Naomi). Pris dans son contexte d'énonciation, c'est-à-dire comme lu dans le verbatim, ce dernier item suggère une conception de l'enseignement de type transmissif plutôt qu'un apprentissage de type actif.

3.3. Les items *autres*

Au nombre de 100, les items classés sous *autre* composent 61,3 % de la RP de l'APC des répondantes. Selon ces dernières, l'APC, c'est « something that was imposed by the MELS » (Stacy), c'est des « competencies that have been set out by the government » (Lalita, Mary). Quelques fois, « it's more ambiguous for the teachers » (Naomi), « the way the element is defined is unclear... and sometimes it's

clear » (Mary). « When it's used for general English, it's too up in the air » alors que dans « les programmes techniques ou en FGP, c'est plus clair » (Lyne, Stacy). En fait, « pour moi, ce n'est pas une approche naturelle [...] Qu'est-ce que APC ?... Je me le demande encore » (Odyle), « I don't know how it works » (Naomi).

Les enseignantes d'ALS rencontrées voient aussi l'APC comme une façon d'enseigner dans laquelle « we're trying to get them to be competent in all four skills like in one course » (Odyle, Stacy). L'APC « c'est pas juste de la transmission de connaissances : c'est appliquer une connaissance, c'est appliquer une information » (Angie). « [M]ore than just an understanding, far away from memorizing », l'APC c'est « having enough knowledge and understanding to be able to express and understand messages... well at different levels, but not needing French. Simplicity for the lower levels; little more complexe for higher levels » (Sunny).

Avec l'APC, « I've changed my approach when it comes to euh ... lecturing in front of class » (Mary). « C'est certain que si j'veux qu'un étudiant parle, si je travaille le speaking, c'est pas moi qui va donner un cours magistral en avant » (Angie), « ils font ça souvent en équipe, c'est fonctionner par projets » (Lyne) et ça me donne « a lot of freedom in the classroom to do a lot of different activities » (Lalita). Si pour certains, l'APC a eu l'avantage de faire réfléchir à « how [...] the student learn[s] » (Naomi), pour d'autres, « ça n'a pas changé, nous, dans l'enseignement des langues, les compétences » (Josée), « il y a tellement de choses qu'il fa[ut] faire et que je faisais déjà » (Lyne).

Les items de la RP de l'APC sous *autres* réfèrent en grande partie à l'évaluation. L'évaluation selon l'APC semble définitivement mal connue ou encore difficile à réaliser selon les propos tenus par les participantes. « What is the satisfactory level ? What is a mistake ? » (Mary, Stacy). « I find that difficult to try and evaluate

to spend you have to evaluate too many things » (Stacy). Les questions posées relèvent du *quand* et du *comment évaluer* ainsi que des exigences de temps et d'évaluation formative associées à l'APC (Sunny). Le seul item qui irait dans le sens contraire à l'APC réside dans le maintien d'une évaluation quantitative, ce qui « nous donne quand même 60 points qu'on peut ramasser durant la session. [...] C'est la note de toute la session qui compte ». Enfin, si elles déplorent en général le manque de standards nationaux et de communs (Kelly, Lalita, Stacy), les enseignantes pensent en même temps que l'APC est « plus juste envers l'ensemble des étudiants [...] parce que les collègues n'ont pas le choix de respecter le devis ministériel » (Odyle, Josée).

3.4. Synthèse de la représentation professionnelle de l'approche par compétences

Il est difficile pour les enseignantes d'ALS du collégial rencontrées de définir précisément l'APC. Pour elles, l'APC c'est *quelque chose* de plus ou moins de clair en formation générale propre (FGP) et d'obscur en formation générale commune (FGC) qui a été imposée par le MELS. Elles se demandent encore d'ailleurs, en partie du moins, ce qu'est et comment fonctionne l'APC. Cet état se reflète notamment dans l'utilisation limitée du vocabulaire spécifique auquel recourt les enseignantes pour parler de l'APC alors que, au total, à peine 19 % des items correspondent à un des principes de l'APC (voir tableau 57, p. 295). De plus, considérant que 8,0 % desdits items APC concernent la *centration sur l'apprenant*, la connaissance et la compréhension des principes authenticité, interaction et contextualisation se révèlent dès lors minimales. Par ailleurs, les conceptions de l'enseignement-apprentissage des participantes s'alignent en général dans le sens de l'APC.

Il est aussi difficile, pour les enseignantes d'ALS du collégial, d'évaluer selon l'APC. À cet effet, elles déplorent le manque de standards nationaux, le manque de temps pour réaliser l'évaluation et le fait d'avoir à évaluer quatre habiletés langa-

gières pour évaluer la compétence à communiquer. Ce dernier point fait ressortir le manque d'intégration desdites habiletés en regard de la définition de compétence (voir, par exemple, Canale (1983) et Hymes (1972)) et l'adhésion des enseignantes au modèle des quatre habiletés langagières, modèle véhiculé par l'approche communicative ou approche privilégiée en enseignement de l'ALS au collégial avant l'avènement de l'APC.

Bref, un portrait assez précis de la RP de l'APC en enseignement de l'ALS au collégial se dessine : les enseignantes d'ALS du collégial ayant participé à cette étude possèdent une connaissance de ladite approche qui, sans être erronée, se révèle somme toute limitée et minimale. Nos participantes se réfèrent davantage à leurs conceptions personnelles de l'enseignement-apprentissage qu'aux principes qui sous-tendent l'APC pour expliquer ce en quoi consiste, pour elles, cette approche. Bref, il appert que les conceptions des enseignantes d'ALS rencontrées teintent fortement leur RP de l'APC. Enfin, les questionnements des participantes face à cette approche d'enseignement demeurent multiples, surtout en ce qui a trait à l'évaluation.

4. SCHÉMA SYNTHÈSE DE LA PRISE DE DÉCISION PRÉ-ACTION

Rappelons que notre approche de la réflexion pédagogicodidactique préconise que l'enseignant prend ses décisions à partir de composantes factuelles (apprenant, curriculum et ressources du milieu) ainsi qu'à partir de ses valeurs, ses perceptions et ses représentations. Notre schématisation de *l'image mentale anticipatrice* (Riff et Durand, 1993) ou de *l'image de leçon* (Housner et Griffey, 1985) de l'enseignant d'ALS du collégial inclura, à cet effet, l'enseignant comme composante de planification tout comme présenté dans les cartes cognitives individuelles. Rappelons aussi que, afin de procéder à l'analyse compréhensive annoncée dans la méthodologie, les intrants et extrants ont été, dans un premier temps, regroupés pour déterminer la

centralité ou l'importance relative de chaque composante de planification. Dans un deuxième temps, les arguments de planification tirés des cartes cognitives individuelles sont aussi regroupés, permettant l'identification des liens qui unissent entre elles les composantes de planification et ainsi que l'évaluation de la force desdits liens. La sous-section qui suit développe la représentation schématique et la description du raisonnement qui sous-tend la prise de décision pré-action des enseignantes d'ALS du collégial rencontrées à la lumière de la centralité des cinq composantes de planification identifiées et des liens qui les unissent.

Le schéma synthèse de la prise de décision pré-action s'élabore à partir de deux données principales : les composantes de planification et les arguments pédagogiques et didactiques auxquels recourt chacune des participantes à l'étude pour expliquer comment elle planifie. Les tableaux 58 (ci-dessous) et 59 (page 303) rapportent lesdites données ; le schéma synthèse du raisonnement qui sous-tend la réflexion pré-action des répondantes suivra ensuite.

Tableau 58
Centralité des composantes de planification générées à partir des cartes cognitives des répondantes




Composantes de planification	Intrants		Extrants		Centralité	
	Nb	%	Nb	%	Intrants + Extrants	%
Curriculum	44	48,9	46	51,1	90	11,9
Dispositif d'enseignement-apprentissage	201	61,5	126	42,0	327	43,3
Étudiant	57	54,8	47	49,0	104	13,8
Enseignant	31	20,9	117	79,0	148	19,6
Milieu (contexte ressources)	47	54,7	39	48,0	86	11,4
Total	380	50,3	375	49,7	755	100

D'une part, et comme le montre le tableau 58 (page précédente), la réflexion pré-action des enseignantes interviewées se décrit à 43,3 % par la composante *dispositif d'enseignement*. Suivent, assez loin derrière, la composante *enseignant* avec près de un cinquième des liens (19,6%) puis les composantes *curriculum*, *étudiant* et *milieu* avec, chacune, moins de 15 % des liens. Du point de vue des composantes de planification, la logique de la réflexion pré-action des enseignantes se définit en grande partie par le dispositif d'enseignement, qui s'articule autant en termes d'intrants (380/755 ou 50,3 %) que d'extrants (375/755 ou 49,7 %). Toutes composantes confondues, l'*enseignant* génère, en proportion, beaucoup plus d'extrants que d'intrants (près de quatre fois plus) par rapport aux autres composantes.

D'autre part, et comme le montre le tableau 59 (page suivante), les choix de planification de l'enseignant d'ALS du collégial s'expriment par l'intermédiaire d'arguments qui caractérisent la composante *dispositif d'enseignement-apprentissage* ou la composante *enseignant*. Plus précisément, la logique de réflexion pré-action des enseignantes d'ALS rencontrées se définit surtout par l'intermédiaire d'arguments qui relie la composante *dispositif d'enseignement-apprentissage* à elle-même (16,9 %) ainsi qu'aux quatre autres composantes de planification que sont l'*étudiant* (16,5 %), le *curriculum* (14,3 %), l'*enseignant* (10,5 %), et, moindrement, le *milieu* (7,9 %) ; elle réside aussi dans l'expression d'arguments qui relie la composante *enseignant* aux composantes *étudiants* (13,5 %), *milieu* (13,5 %) et *dispositif d'enseignement-apprentissage* (10,5 %). Quant à elles, les composantes de planification *milieu*, *curriculum* et *étudiant* n'entretiennent pas, pour ainsi dire, de liens entre elles.

Tableau 59
Force des liens qui unissent les composantes de planification entre elles

Arguments de planification	Nb liens	Nb de liens/paire de composantes	Force (%)
Dispositif-curriculum	2	38	14,3
Curriculum-dispositif	36		
Dispositif-milieu	2	21	7,9
Milieu-dispositif	19		
Dispositif-étudiant	10	44	16,5
Étudiant-dispositif	34		
Dispositif-enseignant	3	28	10,5
Enseignant-dispositif	25		
Dispositif-dispositif ^{circ.}	45	45	16,9
Curriculum-milieu	0	3	1,1
Milieu-curriculum	3		
Curriculum-étudiant	0	1	0,4
Étudiant-curriculum	1		
Curriculum-enseignant	0	4	1,5
Enseignant-curriculum	4		
Curriculum-curriculum ^{circ.}	0	0	0
Étudiant-milieu	2	6	2,3
Milieu-étudiant	4		
Étudiant-étudiant ^{circ.}	1	1	0,4
Enseignant-étudiant	33	36	13,5
Étudiant-enseignant	3		
Enseignant-milieu	33	36	13,5
Milieu-enseignant	3		
Enseignant-enseignant ^{circ.}	2	2	0,7
Milieu-milieu ^{circ.}	1	1	0,4
Total	266	266	99,9

Légende : Dispositif : dispositif d'enseignement-apprentissage
 Circ. : liens circulaires
  : lien de force faible ($x < 5,0 \%$)
  : lien de force moyenne ($5,0 \% < x < 10,0 \%$)
  : lien de force forte

Le schéma synthèse du raisonnement sous-tendant la réflexion et la prise de décision pédagogique didactique pré-action des participantes (voir figure 28, page suivante) se construit en rapportant, sous forme de carte cognitive, les résultats des

tableaux 47 et 48. Ce schéma synthèse fait état des composantes de planification ainsi que de la force des liens qui unissent lesdites composantes lorsque les enseignantes d'ALS du collégial rencontrées planifient.

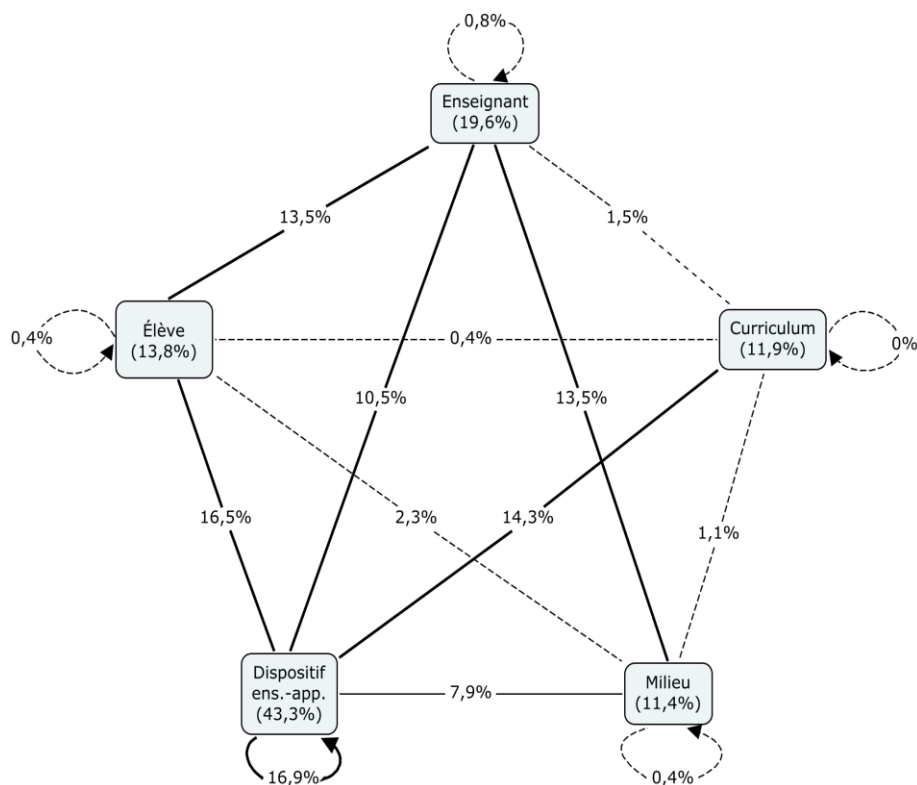


Figure 28 Schéma du raisonnement sous-tendant la réflexion pédagogique pré-action

Légende : - - - - : lien de force faible ou nulle ($x < 5 \%$).
 — : Lien de force moyenne ($5 \% < x < 10 \%$).
 — : Lien de force forte ($x > 10 \%$)

À la lumière du schéma synthèse précédent, la réflexion pédagogique pré-action des répondantes peut se décliner sous la forme d'un pentagone dont les composantes ainsi que les liens ou arguments qui les relient prennent des poids et des forces variables. Les sous-sections qui suivent immédiatement s'attardent, par ordre décroissant de poids de centralité, à la description détaillée du pentagone de la réflexion pédagogique pré-action obtenu.

4.1. La composante *dispositif d'enseignement-apprentissage*

Tel qu'illustrée par le schéma synthèse (fig. 28, page précédente), la composante *dispositif d'enseignement-apprentissage* occupe la place prépondérante (43,3 %) de la réflexion pré-action des enseignantes d'ALS du collégial comparativement aux quatre autres composantes qui obtiennent toutes un poids de centralité de moins de 20 %. Cette composante apparaît d'autant plus prépondérante que la force des arguments pédagogicodidactiques qui l'unissent à elle-même (17 %) et à l'une ou l'autre des quatre autres composantes de planification [étudiant (16,2 %) + enseignant (11,3 %) + curriculum (14,0 %) + milieu (7,9 %)] totalise 66,4 %. Avec plus de 66 % de la force totale des liens qui régissent le pentagone du raisonnement pédagogicodidactique, l'ensemble des liens qui unissent le *dispositif d'enseignement-apprentissage* aux autres composantes de planification constitue de loin le réseau d'arguments le plus important du pentagone obtenu. En outre, tous les liens identifiés au *dispositif d'enseignement-apprentissage* peuvent être qualifiés de forts ($x > 10\%$) ou moyennement forts ($5\% < x < 10\%$). Contrairement à toutes les autres composantes de planification, le dispositif d'enseignement-apprentissage se caractérise par un grand nombre de liens circulaires, c'est-à-dire des liens à la fois générés par la composante et qui lui reviennent. Avec 17 %, la force des liens circulaires qui caractérise la composante *dispositif d'enseignement-apprentissage* est donc très importante. Par ailleurs, les liens circulaires identifiés mettent en évidence des patterns de réflexion cycliques internes à cette composante. En d'autres termes, c'est bien ici que s'étaye la réflexion qui mènera à la prise de décision et à la sélection des choix pédagogicodidactiques qui contribueront à l'IE.

L'analyse du pentagone du raisonnement pré-action obtenu, approfondie de l'étude concomitante des cartes cognitives individuelles, fait ressortir que deux logiques différentes structurent la réflexion pédagogicodidactique pré-action vis-à-vis du dispositif d'enseignement-apprentissage : l'articulation du contenu à enseigner et

l'articulation globale du cours. On ne retrouve toutefois pas de logique unique ni pour l'articulation du contenu à enseigner, ni pour l'articulation globale du cours.

L'articulation du dispositif d'enseignement-apprentissage s'opère autour du contenu à enseigner [le vocabulaire (ou thème), la grammaire, les quatre habiletés linguistiques (ou éléments de compétence)] et selon une séquence logique. D'une part, et comme le montrent certains liens circulaires associés à cette composante, l'articulation du dispositif d'enseignement-apprentissage en enseignement de l'ALS au collégial s'explique en partie par le rôle informatif que prend l'évaluation (formative et sommative) dans la planification d'activités subséquentes. Ainsi, l'évaluation (sommative ou formative) renseigne par rapport aux apprentissages réalisés (ou non) par l'apprenant en cours de session. Les erreurs identifiées deviennent le point de départ pour l'amorce ou le réajustement de l'enseignement à court terme (voir, entre autres, les cartes cognitives individuelles de Helen, Josée, Lyne, Mary ou Stacy). Les erreurs dont il est question ici sont principalement les erreurs de grammaire puis, dans une moindre proportion, les erreurs de vocabulaire. Ce faisant, constater le rôle important que prennent les erreurs lexicales et surtout les erreurs grammaticales comme éléments initiateurs de la planification, équivaut à mettre en évidence l'importance qu'accordent les enseignantes d'ALS du collégial rencontrées à la précision de la langue comparativement à la fluidité d'expression. D'autre part, les participantes à l'étude recourent à différentes logiques d'articulation du contenu, qui prennent elles-mêmes appui sur différents types d'arguments. Bien que la logique d'articulation du contenu ne soit ni généralisable, ni unique, le recoupement des différentes logiques d'articulation réalisé à partir des cartes cognitives individuelles permet d'identifier que trois étapes composent la logique d'articulation du contenu :

- 1 l'identification du contenu à enseigner :
 - a) les objectifs curriculaires guident les choix d'activités et le contenu à enseigner (Angie) ;
 - b) l'évaluation ou les erreurs des étudiants dictent le contenu à enseigner (Angie, Helen, Josée, Lyne, Mary, Stacy) ;

- c) le matériel guide le contenu à enseigner (Josée, Mary) ;
 - d) le contenu enseigné précédemment oriente le contenu à enseigner [...] je regarde aussi ce qu'il y a à faire (Josée).
- 2 la préparation du contenu :
- a) le contenu à enseigner est inséré dans ou se décline selon un ordre didactique (Kelly, Lyne) ;
 - b) le niveau de L2 et les besoins de l'étudiant guident l'adaptation du contenu (Helen) ;
 - c) le niveau de L2 instruit l'exposition à la L2 (Sunny).
- 3 l'élaboration des activités (incluant les explications et les instructions) :
- a) les objectifs (Angie) ou le livre (Lalita, Mary) guident le choix ou servent à organiser les activités d'enseignement-apprentissage ;
 - b) le niveau de L2 (Lalita, Stacy) ou le niveau de L2, les erreurs et les questions des étudiants (Josée, Stacy) orientent les explications et les instructions ;
 - c) le matériel oriente les explications, les instructions (Mary, Stacy) ;
 - d) les objectifs du cours ou le contenu à enseigner guident le choix du matériel (Angie, Helen) ;
 - e) l'ordre didactique sert de point de départ pour préparer les explications et des instructions (Lyne) ;
 - f) des principes d'apprentissage comme l'*interaction* (Kelly), les modalités de regroupement des étudiants pour le travail en équipes (Kelly, Naomi), la gestion de l'erreur (Kelly) et la pratique et l'utilisation de la L2 en contexte (Sunny) guident l'élaboration ou le choix des activités d'enseignement-apprentissage.

Ces trois étapes recoupent la phase de compréhension ainsi que les activités (préparation, représentation, sélection, adaptation) retrouvées dans la phase de transformation du modèle du raisonnement pédagogique de Shulman (1987). De fait, la logique d'articulation du contenu montre que l'enseignant prend connaissance du contenu à enseigner à partir du matériel utilisé dans son cours ou des objectifs curriculaires et qu'il transforme et adapte par la suite ledit contenu pour le rendre accessible et compris de ses étudiants.

Exprimée d'un point de vue global, c'est-à-dire exprimée du point de vue de la planification semestrielle, l'articulation du dispositif d'enseignement-apprentissage

relève, elle aussi, de différents types de logique comme : « le curriculum ou les contenus curriculaires comme point de départ de l'activité d'enseignement-apprentissage (Angie, Stacy) », « la planification hebdomadaire, où le contenu d'une leçon se détermine à partir des apprentissages réalisés (ou non) lors du cours précédent (Josée) », « l'utilisation hebdomadaire d'un outil didactique appliqué aux réalisations [productions écrites] de l'étudiant (Kelly) », « le plan de cours et le plan de leçon comme guides à l'élaboration et au choix des activités d'enseignement-apprentissage (Lalita) », « le recours à une structure didactique en trois étapes [simple → complexe, lourd → léger, théorie → pratique] pour la préparation du contenu à enseigner (Lyne) », « le recours au matériel pour organiser les activités d'enseignement-apprentissage (Helen, Mary) », « la planification à rebours, depuis l'évaluation finale du cours jusqu'à la première semaine (Naomi) », « la séquence de tâches hebdomadaires similaires basée sur les éléments de l'environnement physique (horaire du cours et du laboratoire) et sur le réinvestissement du contenu grammatical (Odyle) », « l'apprentissage de la langue à partir de la correction et la bonification d'une tâche majeure d'écriture réalisée en début de session (Sunny) ». Bien que différentes les unes des autres, la plupart des logiques qui sous-tendent l'articulation à long terme du dispositif d'enseignement-apprentissage se ressemblent sous un aspect bien précis : la présence d'objets incontournables (Beacco, 2007) ou d'invariants (Riff et Durand, 1993 ; Fillon, 2001) établis tôt ou avant même le début de la session. Du point de vue de la planification à long terme, les invariants identifiés dans les logiques de réflexion pré-action associées à l'articulation concernent les objets suivants :

- 1 la sélection des savoirs à enseigner : pour l'enseignant d'ALS du collégial, le contenu s'exprime surtout en termes d'habiletés (*speaking, listening, writing, reading*) et de composantes langagières (grammaire, vocabulaire), qu'il identifie à partir de documents officiels (curriculum, plan de cours, évaluation finale) ou de sources non-officielles (manuel scolaire, apprentissages réalisés ou non par l'étudiant) ;
- 2 la distribution des savoirs à enseigner : c'est-à-dire la répartition chronologique des contenus selon un principe de chaînage ; l'enseignant d'ALS du collégial détermine à rebours, à partir de l'évaluation finale de son cours, le contenu à enseigner (Naomi, Sunny) ;

- 3 le recours systématique à un ou des outils d'enseignement-apprentissage précis : pour l'enseignant d'ALS du collégial, cela signifie de recourir à l'utilisation hebdomadaire d'un outil permettant l'identification des erreurs de grammaire (Kelly), de films (Odyle), des technologies (Naomi) ;
- 4 la séquenciation des activités d'enseignement-apprentissage : ou le découpage des activités d'enseignement-apprentissage en parties dont les contenus présentent une certaine cohésion (Puren, 2004) ; l'enseignant d'ALS du collégial fait *rentrer* le contenu à enseigner dans une séquence pré-établie d'activités d'enseignement-apprentissage qui est réutilisée à chaque semaine et qui est basée sur l'horaire du cours et du laboratoire (Odyle) ;
6. les techniques de transformation du contenu : l'application de principes didactiques pour transformer et adapter le contenu à enseigner (Kelly, Lyne) ;
7. les formes de réinvestissement pour l'appropriation : l'enseignant d'ALS du collégial planifie des séquences d'activités d'enseignement-apprentissage hebdomadaires en misant sur le réinvestissement, d'une activité à l'autre, du contenu grammatical à l'étude pour les cours respectifs (Odyle) ; une tâche d'écriture majeure réalisée par l'étudiant est recyclée, développée, prolongée, bonifiée tout au long de la session, devenant ainsi le précurseur de plusieurs activités d'enseignement-apprentissage qui permettront à l'étudiant de construire la compétence à atteindre (Sunny).

Bref, la composante *dispositif d'enseignement-apprentissage* se situe au cœur de la réflexion pédagogicodidactique pré-action du groupe d'enseignantes d'ALS du collégial rencontrées. Le *dispositif d'enseignement-apprentissage* se caractérise par des liens circulaires importants et entretient de multiples liens avec les autres composantes de planification. Le raisonnement sous-tendant la réflexion pré-action associée au dispositif d'enseignement-apprentissage procède de deux types de logiques : l'articulation du contenu à court terme et l'articulation du cours à long terme. Bien qu'il repose sur des invariants qui peuvent à l'occasion être communs à plus d'un, le raisonnement sous-jacent au dispositif d'enseignement-apprentissage n'est ni unique, ni généralisable à l'ensemble des enseignants d'ALS. Comme nous le verrons plus en détail dans les sous-sections respectives ci-après, les liens exprimés entre les composantes *dispositif d'enseignement-apprentissage* et *étudiant* se qualifient de mutuels et de bidirectionnels alors que les liens exprimés entre le *dispositif*

d'enseignement-apprentissage et les autres composantes de planification se qualifient principalement d'unidirectionnels et de prescriptifs.

4.2. La composante *enseignant*

Avec un poids de 19,6 %, la composante *enseignant* constitue la deuxième composante en centralité. Elle se compose majoritairement d'extrants et les liens qui la composent s'expriment très majoritairement par des verbes d'action comme « je choisis, je détermine/j'identifie », « j'analyse, j'évalue », « je me réfère, je pars de/je me base sur.../je m'inspire de ... », « je tiens compte de.../je prends en considération », « je mets en place/je bâtis,/j'ajuste/je m'assure de... ». Les enseignantes d'ALS du collégial utilisent, à certains moments, des verbes ou expressions pouvant être associés à un type de réflexion intuitif. À la lumière des résultats individuels obtenus, elles utiliseraient ce type de verbes ou d'expressions lorsqu'elles présentent peu d'années d'expérience en enseignement (trois ou moins) (Helen), lorsqu'elles se retrouvent dans une situation d'enseignement nouvelle ou non familière (Sunny) ou lorsqu'elles présenteraient des traits de personnalité pouvant dénoter un faible sentiment d'auto-efficacité (d'entrée de jeu et malgré ses 15 ans d'expérience, Mary, annonce et répète qu'elle est incapable de répondre à nos questions sur l'enseignement collégial).

La force des arguments pédagogicodidactiques qui unissent la composante *enseignant* à l'une ou l'autre des quatre autres composantes de planification identifiées totalise 40,0 % [étudiant (13,6 %) + dispositif d'enseignement-apprentissage (11,3 %) + milieu (3,6 %) + curriculum (1,5 %)]. En outre, 0,8 % des arguments totaux de la réflexion pédagogicodidactique associés à la composante *enseignant* se qualifient de circulaires, c'est-à-dire qu'ils sont à la fois générés par ladite composante et lui reviennent. Sous un certain angle, l'absence de liens circulaires suggère

que la réflexion pré-action manque sur le plan de la réflexion critique quant à celles-ci et quant à l'influence qu'elles peuvent avoir sur les choix pédagogiques et didactiques ou sur la prise de décision en contexte de planification. Sous un autre angle, et bien qu'il se décrive de façon détaillée et à l'aide de plusieurs épithètes différents, les enseignantes d'ALS du collégial ne réinvestissent pas leurs attributs et leurs qualités personnels comme le montre l'absence de liens qui partent des bulles associées à l'*enseignant* vers les autres éléments des cartes cognitives.

La force du lien enseignant-étudiant s'explique par la mise à contribution des besoins et des intérêts de leurs étudiants lors des choix de planification. D'une part, les répondantes à l'étude ne précisent pas quels sont les intérêts des étudiants dont elles tiennent compte lorsqu'elles planifient. D'autre part, et bien qu'elles rapportent un bon nombre de caractéristiques cognitives de l'étudiant (voir à cet effet les bulles attachées à la composante *étudiant* dans les cartes individuelles), les enseignantes d'ALS disent expressément tenir compte du niveau de L2 de leurs étudiants en ce qui a trait aux besoins langagiers de ces derniers. De fait, si les intérêts de l'étudiant sont considérés du point de vue des besoins langagiers, seul le niveau de L2 est effectivement mis à contribution et réinvesti lorsque les enseignantes planifient les activités d'enseignement-apprentissage.

Bref, la composante *enseignant* est génératrice d'*extrants*. Les liens exprimés entre les composantes *enseignant* et *dispositif d'enseignement-apprentissage* se qualifient principalement d'unidirectionnels et de prescriptifs. Les liens exprimés entre les composantes *enseignant* et *étudiant* se qualifient principalement d'unidirectionnels et d'analytiques. Dans les faits, seul le niveau de L2 est effectivement mis à contribution et réinvesti lors de la planification pré-action. La quasi-absence de liens circulaires suggère une faiblesse sur le plan de la réflexion critique en regard des RP.

4.3. La composante *étudiant*

L'*étudiant* affiche un poids de centralité de 13,8 %, ce qui lui confère la troisième place en importance sur le plan de la centralité. L'*étudiant* recueille, au total, un nombre quasi égal d'extrants et d'intrants. En regardant de plus près le tableau 47 (p. 267), il appert que les liens qui circulent entre *l'étudiant* et les autres composantes de planification s'expriment surtout sous forme d'intrants venant de la composante *enseignant* et, de façon assez égale, sous formes d'intrants et d'extrants originant ou se dirigeant vers la composante *dispositif d'enseignement-apprentissage*.

La force des arguments pédagogicodidactiques qui unissent l'*étudiant* à l'une ou l'autre des quatre autres composantes de planification totalise 33,2 % [dispositif d'enseignement-apprentissage (16,2 %) + enseignant (13,6 %) + curriculum (0,4 %) + milieu (2,6 %) + étudiant (0,4 %)]. Par ailleurs, 0,4 % des liens totaux de la réflexion pédagogicodidactique associés à la composante *étudiant* se qualifient de circulaires, c'est-à-dire qu'ils sont à la fois générés par ladite composante et lui reviennent. Ce lien s'avère de fait très faible et tautologique, posant que « l'étudiant veut faire des choses en classe et qu'en classe on fait les choses que l'étudiant veut faire » (Josée).

Les liens qui circulent entre l'*étudiant* et les composantes *curriculum* et *milieu* comptent pour 2,8 % de la force totale des liens du pentagone du raisonnement pédagogicodidactique. Autrement dit, la réflexion pédagogicodidactique pré-action des enseignantes d'ALS du collégial rencontrées ne porte pratiquement pas sur les interrelations que pourraient possiblement entretenir ces deux composantes avec l'*étudiant*. En ce qui concerne le seul lien *étudiant-curriculum*, l'étudiant « doit rencontrer » le curriculum (Angie). Quant aux liens *étudiant-milieu*, si le milieu fournit à l'occasion des informations sur l'étudiant, l'étudiant ne constitue pas pour autant une source d'informations lorsque viendrait le temps, par exemple, de choisir le manuel scolaire. Dans les faits, d'aucuns conçoivent que le milieu fournit des outils (films,

technologies) qui rencontrent les caractéristiques de l'étudiant (Odyle), que la plage-horaire peut influencer sur le comportement de ce dernier (Lyne) alors que d'autres espèrent que ledit matériel et invités sauront l'intéresser (Helen, Mary).

L'étudiant détermine, conditionne, oblige à adapter et à varier les activités d'enseignement-apprentissage à cause, notamment, des multiples caractéristiques qui le décrivent. À nouveau, c'est cependant par l'intermédiaire de son niveau de L2 que l'étudiant influence le plus le choix d'activité d'enseignement-apprentissage. Étudiés dans le sens qui va du *dispositif d'enseignement-apprentissage* vers *étudiant*, les liens qui unissent ces deux composantes indiquent que les activités d'enseignement-apprentissage se doivent d'être motivantes et stimulantes afin d'assurer l'engagement de l'étudiant dans celles-ci ; les liens *dispositif d'enseignement-apprentissage-étudiant* relèvent ainsi d'arguments pédagogiques. Par ailleurs, les activités d'enseignement-apprentissage attestent de l'apprentissage ou, le cas échéant, font émerger l'incompréhension et les difficultés des étudiants vis-à-vis de la L2, et plus spécifiquement vis-à-vis de la grammaire, devenant alors le point de départ pour la planification de nouvelles activités ; de ce point de vue, les liens *dispositif d'enseignement-apprentissage-étudiant* relèvent d'arguments didactiques.

Bref, la composante *étudiant* se caractérise par deux ensembles de liens forts ($x > 10\%$) qui se limitent aux composantes *étudiant* et *dispositif d'enseignement-apprentissage*. Les liens qui unissent l'*étudiant* au *dispositif d'enseignement-apprentissage* se qualifient de bidirectionnels et complémentaires, relevant de considérations de planification à la fois pédagogiques et didactiques. Les liens qui unissent l'*étudiant* à l'*enseignant* se qualifient d'unidirectionnels et d'analytiques. Portant surtout sur le niveau de L2 de l'étudiant, ils rejoignent, par définition, les considérations d'ordre didactique.

4.4. La composante *curriculum*

La composante *curriculum* obtient 11,9 % de poids de centralité ; il s'agit de la troisième composante en importance de centralité dans la réflexion pré-action de nos répondantes. La force des arguments pédagogicodidactiques qui unissent la composante *curriculum* à l'une ou l'autre des quatre autres composantes de planification identifiées totalise 16,3 % [enseignant (1,5 %) + étudiant (0,4 %) + dispositif d'enseignement-apprentissage (14,0 %) + milieu (0,4 %)]. Aucun argument circulaire ne caractérise la composante *curriculum*. Sauf pour les liens curriculum-dispositif d'enseignement, très peu de liens (total de 2,3 %) unissent le curriculum aux trois autres composantes de planification que sont l'enseignant (1,5 %), l'étudiant (total de 0,4 %) et le milieu (total de 0,4 %). Même si les liens exprimés entre les composantes *curriculum* et *dispositif d'enseignement-apprentissage* circulent à la fois de la première vers la deuxième et inversement, la relation entre ces deux composantes de planification est définitivement unidirectionnelle et prescriptive. Ainsi, que le curriculum guide le choix des objectifs d'enseignement-apprentissage ou que ledit dispositif rencontre les objectifs curriculaires, la signification des liens qui unissent ces deux composantes est univoque.

Bref, le *curriculum* entretient des liens forts avec le *dispositif d'enseignement-apprentissage* ; ces liens se qualifient de prescriptifs et d'unidirectionnels. Le *curriculum* n'entretient, pour ainsi dire, pratiquement pas de liens avec les autres composantes de planification sauf peut-être pour l'enseignant d'ALS du collégial pour qui le curriculum dicte le *quoi enseigner* – soit le vocabulaire, la grammaire et les quatre habiletés linguistiques – à partir duquel se planifie le dispositif d'enseignement-apprentissage. Le curriculum ne dicterait cependant pas le *comment enseigner*.

4.5. La composante *milieu*

La composante *milieu* obtient un poids de centralité de 11,4 % dans la réflexion pré-action. La centralité du milieu relève en partie de l'environnement interne, c'est-à-dire des décisions du département, du plan-cadre de cours commun, de l'opinion des collègues enseignants d'ALS ainsi que, à l'occasion, de collègues d'autres disciplines ou même d'autres personnes significatives comme le moniteur de langues (Sunny) ou un enfant (Lyne) qui serait à peu près du même âge que celui de la clientèle à qui d'aucun enseigne. La centralité du milieu est surtout attribuable au manuel utilisé lorsque l'enseignant dit en utiliser un. Lorsque c'est effectivement le cas, le livre devient l'inspiration pour les activités d'enseignement-apprentissage, voire l'outil-guide pour la planification (Josée, Mary, Odyle). En ce qui concerne le choix du manuel scolaire, celui-ci repose le plus souvent sur la correspondance que le manuel entretient avec l'élément langagier *grammaire* (Stacy) ; il s'agit là d'un choix didactique limité au contenu et ce choix ne comprend pas de considérations pédagogiques. En outre, lorsque l'enseignant opte pour l'utilisation d'un livre, celui-ci n'est pas confronté au curriculum (lien livre-curriculum = 0,4 %), comme si le fait de recourir à du matériel didactisé supposerait nécessairement que ledit matériel corresponde aux normes et objectifs curriculaires. En d'autres mots, ce ne sont pas les qualités didactiques ou pédagogiques d'un livre qui guident l'enseignant dans son choix d'utiliser ou non le livre en question, mais bien son contenu grammatical.

La force totale des liens qui unissent le *milieu* à l'une ou l'autre des quatre autres composantes de planification totalise 24,5 % [enseignant (13,6 %) + dispositif d'enseignement-apprentissage (7,9 %) + étudiant (2,6 %) curriculum (0,4 %)]. Si le poids de centralité du milieu (11,4 %) est similaire à celui du curriculum (11,9 %), le milieu se distingue quant à la force et à la distribution des liens qui l'unissent aux autres composantes de planification. Les liens qu'entretient le *milieu* avec l'*enseignant* (13,6 %) et le *dispositif d'enseignement-apprentissage* (7,9 %) sont de force

forte et moyenne. Même si les liens exprimés entre les composantes *milieu* et *dispositif d'enseignement-apprentissage* circulent à la fois de la première vers la deuxième et inversement, la relation entre celles-ci est unidirectionnelle. Cette relation devient essentiellement prescriptive si l'on considère l'influence qu'opère le manuel sur la planification lorsque l'enseignant en utilise un. Quant aux forces qui unissent le *milieu* aux composantes *étudiant* (2,6 %) et *curriculum* (0,4 %) ainsi qu'avec lui-même, celles-ci se qualifient de très faibles pour ne pas dire inexistantes. En fait, un peu comme pour le curriculum, le manque de liens qui retournent vers la composante *milieu*, et plus spécifiquement le manque de liens qui retourneraient vers l'élément *manuel*, laisse suggérer une utilisation et une application du manuel plus ou moins critique des exercices et de la séquence d'apprentissage qui y sont suggérés.

Bref, le *milieu* entretient des liens forts ($x > 10\%$) avec l'*enseignant* ; ces liens se qualifient d'unidirectionnels et de prescriptifs. Le *milieu* entretient des liens de force moyenne ($5\% < x < 10\%$) avec le dispositif *d'enseignement-apprentissage* surtout à cause de l'élément manuel scolaire qui le compose ; lorsque c'est le cas, les liens *milieu-dispositif d'enseignement-apprentissage* se qualifient d'unidirectionnels et de prescriptifs. Si le livre et le matériel utilisés sont choisis pour leur contenu, aucune analyse critique de ceux-ci n'est effectuée en regard du curriculum, composante qui dicte pourtant le *quoi* et le *comment* enseigner.

4.6. Les arguments de planification

Les discours des participantes ont montré que les arguments de planification d'ordre didactique dominant le raisonnement pré-action. Le tableau 60 (page suivante) reprend les arguments générés des propositions des cartes cognitives de toutes les participantes et les classe selon leur appartenance pédagogique ou didactique. À la lumière de ce tableau, nous constatons que les arguments auxquels les répondantes disent recourir lorsqu'elles planifient se composent de 63 arguments à

teneur pédagogique (34,1 %) et de 203 arguments à teneur didactique (65,9 %). Autrement dit, la réflexion pré-action des enseignantes rencontrées se qualifie de pédagogicodidactique à prédominance didactique.

Tableau 60
Répartition des arguments pédagogiques et didactiques générés à partir des propositions des cartes cognitives des répondantes

Participant	Arguments		
	Pédagogiques	Didactiques	Total/participante
Angie	10	20	30
Helen	4	16	20
Josée	2	14	16
Kelly	10	17	27
Lalita	5	11	16
Lyne	2	21	23
Mary	3	15	18
Naomi	4	15	19
Odyle	5	18	23
Stacy	14	27	41
Sunny	4	29	33
Total	63	203	266
Pourcentage	34,1 %	65,9 %	100

4.7. Synthèse du raisonnement pré-action

Lorsqu'elles planifient, les participantes à l'étude portent leur attention sur les quatre composantes de planification généralement retrouvées dans la documentation scientifique sur le sujet, soit l'étudiant, les activités d'enseignement-apprentissage, le curriculum et le matériel. Les arguments qui composent le raisonnement qui sous-tend la réflexion pré-action des enseignantes d'ALS du collégial interviewées sont en majorité d'appartenance didactique. La force ces arguments ne se répartit pas également entre les différentes composantes de planification. Si certaines

composantes entretiennent des liens étroits, interagissent fortement et sont bien argumentées, d'autres contri-buent moins à la prise de décision pré-action de nos enseignantes. Dans les faits, le dispositif d'enseignement-apprentissage se situe au cœur de leur réflexion pré-action. D'ailleurs, nos enseignantes planifient en grande partie en pensant, en s'inspirant et en rétroagissant sur et à partir de la composante *dispositif d'enseignement*. À l'opposé, les composantes *milieu* et *curriculum* sont les composantes les moins sollicitées. Le curriculum détermine le dispositif d'enseignement-apprentissage par l'intermédiaire des énoncés de compétence, des quatre habiletés linguistiques, un peu moins par le vocabulaire, et assurément par la grammaire ; la philosophie et l'approche qui sous-tendent le curriculum ne sont toutefois pas prises en considération lors de la planification de l'enseignement. Bien que les répondantes à l'étude démontrent à la fois une bonne connaissance, théorique du moins, des caractéristiques pédagogiques et didactiques de ses étudiants, la composante de planification *étudiant* s'avère rapidement sous-utilisée, seule la caractéristique niveau de L2 étant effectivement prise en considération lors de la planification.

En outre, il existe peu ou prou de retours de réflexion du dispositif vers le curriculum, un peu comme si en s'inspirant des obligations curriculaires ou en inscrivant les compétences à atteindre au plan de cours on se conformait aux prescriptions curriculaires et que, par la suite, on ne verrait pas la nécessité de vérifier l'adéquation des choix de planification réalisés en regard de celui-ci. Le livre non plus, lorsque l'enseignant en utilise un, n'est pas confronté au curriculum. La composante *curriculum* apparaît sous-exploitée sous ces angles. Par ailleurs, et exception faite des liens qu'elles partagent avec l'*enseignant* et le *dispositif d'enseignement-apprentissage*, les composantes *milieu*, *curriculum* et *étudiant* entretiennent très peu de liens entre elles. Ajoutons à ceci la faiblesse des liens circulaires qui caractérise la composante *enseignant*, la réflexion pédagogicodidactique de nos répondantes se révèle du coup peu critique et peu réflexive en ce qui a trait, du moins, au curriculum,

au matériel utilisé, à ses propres RP et, par extension, par rapport au *dispositif d'enseignement-apprentissage*.

La réflexion pré-action des enseignantes d'ALS interviewées procède de deux logiques étroitement associées au dispositif d'enseignement apprentissage : l'articulation du contenu et l'articulation globale du cours. En ce qui a trait au raisonnement qui soutient les choix pour l'articulation du contenu, l'évaluation se distingue comme le seul élément récurrent et généralisable auquel recourent nos participantes lorsqu'elles procèdent à la planification à court terme du contenu à enseigner. Sauf peut-être en ce qui concerne l'utilisation de l'évaluation comme amorce ou réajustement de l'enseignement en cours de session, la logique d'articulation du contenu n'est ni unique, ni commune. Il n'existe pas non plus de logique unique d'articulation globale du cours et, exception faite des savoirs à enseigner, les invariants qui contribuent à la structure du raisonnement qui soutient la planification semestrielle ne sont pas communs à tous les enseignants. Aussi, et sans pour autant avancer qu'il existerait autant de logiques d'articulation (du contenu et du cours) que d'enseignants, différents enseignants recourraient à différentes logiques d'articulation lorsqu'ils planifient le dispositif d'enseignement-apprentissage.

Dans l'esprit de l'analyse descriptive compréhensive retenue pour cette étude, les sections supra ont fait état des RP d'efficacité et de l'APC ainsi que du schéma du raisonnement qui sous-tend la réflexion pédagogicodidactique pré-action des participantes rencontrées. Nous passons maintenant à l'étude des relations qui pourraient exister entre le pentagone de prise de décision pré-action obtenu et lesdites RP d'efficacité et de l'APC. Ce faisant, nous visons, conformément à notre objectif opératoire 4, à ajouter à la compréhension de la dynamique et de l'influence possible des RP sur la prise de décision pré-action de l'enseignant de L2.

5. RAISONNEMENT PÉDAGOGICODIDACTIQUE PRÉ-ACTION ET REPRÉSENTATION PROFESSIONNELLE

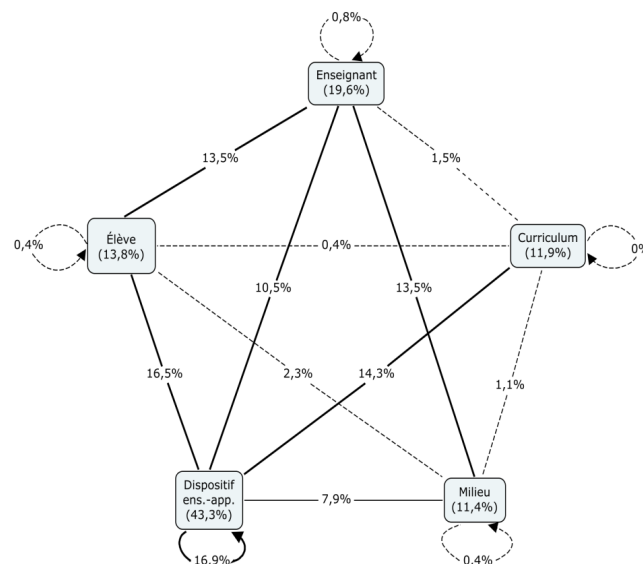
Le quatrième objectif de notre recherche consiste à expliquer le raisonnement sous-tendant la réflexion pédagogique didactique pré-action de l'enseignant d'ALS du collégial en fonction de ses RP de l'APC et de l'efficacité en enseignement de sa discipline. Cette section s'attardera, dans un premier temps, à établir des liens entre les caractéristiques du pentagone du raisonnement pédagogique didactique qui a émergé des entretiens d'explicitation et les RP tirées des entrevues semi-dirigées. La figure 29 (page 321) met en vis-à-vis les portraits globaux obtenus pour le raisonnement pédagogique didactique pré-action et les RP étudiées. L'analyse compréhensive se réalise à l'aide du tableau détaillé de la mise en vis-à-vis des RP et du raisonnement pédagogique didactique paraissant à l'annexe H construit à partir des différentes synthèses des sections supra. L'analyse compréhensive commencera par la mise en vis-à-vis de la RP de l'APC de nos répondantes et du pentagone du raisonnement pédagogique didactique pré-action (ci-après appelé raisonnement pré-action) pour s'attarder ensuite aux similitudes et distinctions qui existent entre la RP d'efficacité, le raisonnement pré-action et les différentes composantes de planification.

5.1. Représentation professionnelle de l'approche par compétences et raisonnement pédagogique didactique pré-action

D'entrée de jeu, la mise en vis-à-vis de la RP de l'APC et du raisonnement pré-action fait ressortir qu'il existe peu de rapprochements entre la RP de l'APC et la planification de nos enseignantes. D'une part, il s'avère difficile pour elles de définir l'APC : l'APC, c'est « quelque chose », c'est « enseigner les *four skills* », et jamais

Schéma du raisonnement sous-tendant la réflexion
pré-action

RP d'efficacité	
Axes d'efficacité	Pourcentage d'énoncés
Pédagogique	30,7 %
Didactique	29,4 %
Représentationnel	25,8 %
Organisationnel	5,5 %
Autre	8,6 %
Total	100,3% %



RP de l'APC	
Principes APC	Pourcentage d'énoncés
Centration sur l'apprenant	8,6
Authenticité	3,9
Interaction	3,9
Contextualisation	2,6
Conception de l'ens.-app.	15,1
Autre	65,8
Total	100 %

Figure 29 Mise en vis-à-vis des représentations professionnelles de l'efficacité et de l'approche par compétences et du raisonnement pédagogique didactique des répondantes

elles ne mentionnent l'aspect intégrateur que suppose le concept de compétence. De plus, lorsqu'elles parlent de l'APC, nos enseignantes réfèrent à plusieurs arguments énoncés d'un point de vue personnel sans pour autant se les attribuer. Ainsi énoncés, ces arguments reflètent plus exactement les conceptions ou les croyances que les répondantes entretiennent de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L2. À noter toutefois, ces arguments rencontrent en grande partie les idées de l'APC comme l'idée que l'apprentissage d'une L2 est un processus développemental, évolutif, appelant la tolérance à l'erreur. D'autre part, les enseignantes interviewées s'inspirent minimalement des principes de base de l'APC lorsqu'elles planifient. En outre, le pentagone du raisonnement pré-action permet d'observer que leur planification reste en grande partie centrée sur la précision de la langue plutôt que sur la fluidité de l'expression. Quoique leurs contributions respectives à la RP de l'APC soient plutôt faibles, certains points méritent d'être soulignés par rapport relativement aux principes de centration, d'interaction, d'authenticité et de contextualisation. À cet effet,

1. l'enseignant d'ALS du collégial se réfère au principe de *centration sur l'apprenant* pour expliquer ce qu'est pour lui l'APC. À cet effet, l'enseignant dit prendre en considération le niveau de L2 et les intérêts de l'étudiant lorsqu'il planifie. D'une part, le pentagone du raisonnement pré-action montre que les intérêts de l'étudiant ne sont ni identifiés, ni exploités précisément par l'enseignant, lequel espère même parfois que ses choix rejoindront les intérêts de ses étudiants. D'autre part, le pentagone montre que l'enseignant connaît bien, en théorie du moins, les caractéristiques du cégépien. Or, dans les faits, la centration de l'enseignant demeure limitée à la caractéristique *niveau de L2* de l'étudiant.
2. Le principe d'interaction revient aussi dans le discours de l'enseignant d'ALS pour expliquer sa RP de l'APC. Même s'il trouve difficile d'enseigner le *speaking* ou qu'il éviterait de le faire si ce n'était pas prescrit, le raisonnement pré-action montre que l'enseignant pense régulièrement au principe d'interaction lorsqu'il planifie. Le principe d'interaction semble bien compris.
3. L'authenticité passe par différents média et l'enseignant recourt à ce principe pour suppléer au matériel obligatoire ou quand, par exemple, il n'utilise pas de manuel dans la classe.
4. Le principe de contextualisation ressort comme le moins bien connu des principes APC. Bien que l'enseignant utilise le terme à l'occasion pour décrire l'APC, le raisonnement pré-action ne permet pas d'identifier comment les pratiques de planification s'en inspirent.

La RP d'APC explicitée montre que cette approche est mal connue alors que les pratiques de planifications rapportées permettent d'observer un certain recours à ses principes. Les éléments soulignés dans la définition de l'APC et dans les traces de raisonnement pré-action se rapprochent car, même si utilisés en petit nombre et peu détaillés ou précis, c'est dans des proportions et avec un degré de connaissance semblables que les enseignantes d'ALS rejointes par cette étude parlent de l'APC et en appliquent les principes lorsqu'elles planifient. À cet égard, la RP de l'APC et la pensée de planification se rencontrent.

5.2. Représentation professionnelle de l'efficacité et raisonnement pré-action

La sous-section 5.2 s'intéresse aux éléments qui rapprochent et distancient la RP de l'efficacité en enseignement de l'ALS et le raisonnement pré-action. Y seront d'abord traitées les relations qui existent entre les axes d'efficacité et les profils de planification de l'enseignant puis celles qui existent entre les catégories d'efficacité et les composantes de planification.

5.2.1. Axes d'efficacité et profils de planification

D'une part, les axes pédagogique, didactique et représentationnel contribuent en proportions quasi égales à la RP d'efficacité de l'enseignement de l'ALS ; l'axe organisationnel y contribue à peine. D'autre part, le schéma du raisonnement pré-action s'exprime selon deux profils de planification – didactique et didactique à tendance pédagogicodidactique –, mettant en évidence que ce sont les arguments d'ordre didactique qui prédominent lors de la planification. Par ailleurs, le pentagone du raisonnement pré-action permet de constater l'influence des RP de l'enseignant sur la prise de décision pré-action. Ceci étant, les correspondances qui existent entre la RP

d'efficacité de l'enseignement de l'ALS au collégial et la planification de l'enseignant sont partielles, se limitant aux aspects didactiques et représentationnels.

5.2.2. Représentation professionnelle d'efficacité et composantes de planification

D'une part, les propos tenus sur l'efficacité font ressortir l'attention portée aux quatre composantes de planification régulièrement retrouvées dans les écrits sur le sujet : l'étudiant, l'activité d'enseignement-apprentissage, le curriculum et le matériel. D'autre part, l'importance accordée à l'enseignant et à ses caractéristiques pour définir l'efficacité rejoint la cinquième composante de planification, l'*enseignant*, que nous avons incluse dans notre conceptualisation du raisonnement pédagogique-didactique. Globalement, la RP d'efficacité de l'enseignement de l'ALS au collégial rejoindrait donc les composantes identifiées et mises à contribution dans le pentagone du raisonnement pré-action. Les sous-sections suivantes reprennent une à une chacune desdites composantes de planification afin de faire ressortir les similitudes et distinctions qui peuvent exister entre la RP de l'efficacité et la planification en enseignement de l'ALS au collégial.

5.2.2.1. Représentation professionnelle de l'efficacité et composante *enseignant*

Les nombreuses caractéristiques de l'enseignant identifiées sous la RP de l'efficacité concordent avec celles repérées dans les cartes cognitives individuelles à l'origine du pentagone du raisonnement pédagogique-didactique pré-action. Ledit pentagone met aussi en évidence l'importance de la composante *enseignant* du fait, notamment, qu'elle génère un nombre important d'extrants. Or, l'absence de liens circulaires et le très faible nombre de caractéristiques de l'*enseignant* qui sont réinvesties lors de la planification montrent que la représentation de l'enseignant efficace et de ses attributs entretenue par nos participantes n'est pas prise en

considération par ces dernières lorsqu'elles planifient. Bref, la RP de l'efficacité ne rejoint pas la réflexion et la prise de décision pré-action de nos participantes.

5.2.2.2. Représentation professionnelle de l'efficacité et composante *curriculum*

En ce qui concerne la RP d'efficacité, l'importance du curriculum est, premièrement, attribuable au fait qu'il permet l'identification des objectifs d'enseignement. Ceci rejoint les pratiques de planification alors que les enseignantes d'ALS interviewées disent s'en inspirer, directement ou par l'intermédiaire du plan cadre de cours érigé à partir du devis ministériel, pour identifier ce qu'il doit enseigner. Deuxièmement, la RP d'efficacité n'inclut pas le *comment enseigner*. En ce aussi, la RP et les pratiques de planification se rencontrent, les participantes ne s'inspirant pas du curriculum pour savoir *comment enseigner* le contenu prescrit. Troisièmement, la RP d'efficacité de nos enseignantes n'englobe pas l'idée que l'efficacité en enseignement, c'est aussi de progresser vers ou d'atteindre les objectifs curriculaires. Bien qu'ils ne permettent pas de l'affirmer, les deux exemples de pratiques de planification suivants semblent proposer que le raisonnement pré-action pourrait concorder avec la RP de l'efficacité à l'effet que celle-ci n'inclut pas de progresser vers ou d'atteindre les objectifs curriculaires. Premièrement, l'absence de liens qui vont du *dispositif d'enseignement-apprentissage* vers le *curriculum* montre que, une fois leurs décisions prises, les enseignantes d'ALS du collégial rencontrées ne vérifient pas, *a posteriori*, l'adéquation de leurs choix de planification aux objectifs curriculaires prescrits. Deuxièmement, si la planification hebdomadaire se décide, en partie du moins, à partir des erreurs commises par les étudiants, il s'agit là de retours en arrière justifiés par une conception de l'enseignement-apprentissage basée sur la *précision de la langue*. Or, selon le devis ministériel, enseigner à *communiquer dans la L2* inclut *de facto* de développer la *fluidité de l'expression*.

En somme, la RP de l'efficacité eu égard au curriculum coïnciderait avec la pratique de planification des participantes en ce qui a trait à l'identification et

l'utilisation des objectifs d'enseignement. L'une et l'autre coïncident aussi en ce qui concerne la méthodologie et l'approche d'enseignement à utiliser, ces éléments étant à la fois absents du discours sur l'efficacité et du raisonnement pré-action.

5.2.2.3. Représentation professionnelle de l'efficacité et composante *milieu*

Le *milieu* appert comme l'élément le moins sollicité du pentagone du raisonnement pré-action. Les pratiques de planification eu égard au milieu se distinguent nettement de la RP d'efficacité entretenue sous au moins deux aspects : 1) les notes de cours ou le manuel utilisés étayaient peu la RP d'efficacité alors que ceux-ci ressortent comme un guide important de la planification et 2) sauf pour le milieu scolaire duquel provient le cégépien, l'enseignant s'appuie amplement sur le contexte élargi (extérieur à la classe) pour étayer sa RP d'efficacité. En fait, les enseignantes d'ALS ayant participé à notre recherche identifient que plusieurs éléments du milieu influencent l'efficacité de l'enseignement de leur discipline; elles ne s'y réfèrent cependant pas quand vient le moment de prendre des décisions pour l'enseignement. Bref, il existe une distance réelle entre les éléments du milieu utilisés pour expliquer l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial et ceux effectivement pris en considération lors de la planification.

5.2.2.4. Représentation professionnelle de l'efficacité et composante *étudiant*

Les éléments associés à la composante *étudiant* pour expliquer l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial sont nombreux et variés ; ils relèvent principalement de la motivation de l'étudiant pour la L2 et l'apprentissage de celle-ci, ses intérêts, ses besoins et son niveau de L2. L'étude des cartes cognitives a permis de constater la connaissance théorique qu'ont les enseignantes d'ALS interviewées des caractéristiques pédagogiques et didactiques des cégépiens. Or, à la lumière du pentagone du raisonnement pré-action, lesdites enseignantes exploitent, dans les faits, une

seule caractéristique de l'étudiant lorsqu'elles planifient : son niveau de L2. Bref, les pratiques de planification rencontrent très partiellement la RP d'efficacité vis-à-vis des caractéristiques de l'étudiant.

5.2.2.5. Représentation professionnelle de l'efficacité et composante *dispositif d'enseignement-apprentissage*

La RP d'efficacité s'exprime en bonne partie à l'aide d'arguments reliés à l'activité d'enseignement-apprentissage. Ces arguments s'expriment autant en termes pédagogiques que didactiques et regroupent les principes d'enseignement-apprentissage, les caractéristiques des activités d'enseignement-apprentissage ainsi que leurs modalités de conception et d'organisation. En cohérence, le pentagone du raisonnement pré-action montre que le *dispositif d'enseignement-apprentissage* est au cœur même de la pensée de planification de l'enseignant. Le dispositif d'enseignement-apprentissage participe à la RP d'efficacité comme suit :

1. les caractéristiques auxquelles l'enseignant d'ALS du collégial porte attention lorsqu'il planifie ses activités d'enseignement-apprentissage (variée, intéressante, adaptée au niveau de L2, quantité et qualité du contenu, ...) rejoignent celles émises pour décrire sa RP d'efficacité ;
2. une logique d'articulation du contenu – qui peut provenir du curriculum, des erreurs de l'apprenant, du manuel utilisé – de même que certaines logiques didactiques personnelles identifiées dans les cartes cognitives individuelles servent à organiser les activités d'enseignement-apprentissage ; ces logiques récupèrent les modalités de conception des activités (fil conducteur, liens objectif-contenu, ...) associées à la RP d'efficacité ;
3. les principes d'apprentissage repérés dans le raisonnement pré-action rencontrent en partie ceux retenus pour expliquer l'efficacité. Les principes d'interaction, de production et de communication dans la L2 ou de tolérance à l'erreur s'identifient facilement dans le raisonnement pré-action ; la planification de l'exploitation des émotions et du climat facilitateur d'apprentissage ne sont toutefois pas repérables.

En somme, les pratiques de planification relatives à l'activité d'enseignement-apprentissage rencontrent assez bien celles émises pour la RP d'efficacité au regard de cet élément.

5.2.3. Synthèse

En réponse à notre objectif de recherche n° 1, soit identifier les RP des enseignants d'ALS au regard de l'efficacité e°enseignement de leur discipline, nos résultats montrent que l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial se décline davantage et dans des proportions quasi égales selon des aspects pédagogiques, didactiques, représentationnels et beaucoup moins par des aspects organisationnels. En ce qui a trait à notre objectif de recherche n° 2, soit identifier les RP des enseignants d'ALS au regard de l'APC, nos résultats montrent que l'idée qu'entretiennent les enseignantes rencontrées quant à cette approche se révèle peu précise et peu détaillée. Notre objectif n° 3 visait la description du raisonnement sous-tendant la réflexion pré-action des enseignants d'ALS. À cet effet, les résultats globaux montrent que la pensée de planification porte sur les quatre composantes communément retrouvées dans la documentation scientifique : l'étudiant, le curriculum, le matériel et les activités d'enseignement-apprentissage. L'intégration de l'*enseignant* comme cinquième composante de planification a, quant à elle, révélé l'apport de la pensée de l'enseignant à la réflexion pré-action. L'utilisation de la cartographie cognitive a permis de représenter la réflexion pré-action de l'enseignant d'ALS du collégial sous la forme d'une structure pentagonale, caractérisée de va-et-vient mutuels, uni-directionnels ou prescriptifs. Il s'agit d'un raisonnement dynamique, à la fois simple et complexe... marqué du dispositif d'enseignement-apprentissage ... didactique ... peu évaluatif... peu fondé sur l'APC... et relevant d'une RP d'efficacité plus individuelle que collective. En lien avec notre objectif de recherche n° 4, la compa-raison du pentagone du raisonnement pédagogicodidactique pré-action et des RP de l'APC et de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial fait ressortir des rapprochements, des distances et des vides entre les RP de nos participantes et les choix de planification de ces dernières. D'une part, la RP de l'APC et le raisonnement pré-action se rencontrent, mais les lieux de rapprochement sont ténus, du fait notamment d'une connaissance mitigée de l'APC. D'autre part, la

RP de l'efficacité est plus étoffée, mais plus nuancée aussi par rapport aux composantes du raisonnement pré-action.

Au total, la correspondance entre la RP de l'efficacité et du raisonnement pré-action s'avère partielle, c'est-à-dire qu'une partie seulement des éléments qui définissent la RP d'efficacité sont pris en considération lors de la planification. Plus spécifiquement, la représentation et le raisonnement pré-action de l'enseignant se rencontrent partiellement en ce qui a trait aux composantes de planification *étudiant* et *milieu*: pour la première, seul le niveau de L2 est vraiment pris en considération et pour la deuxième, le contexte scolaire antérieur du cégépien émerge comme le grand absent du raisonnement pré-action. La RP d'efficacité et le raisonnement pré-action sont cohérents en tous points ; en outre, ils sont à la fois tous deux déficients par rapport au *comment enseigner*. Le degré d'accord entre la représentation et la planification est aussi bon en ce qui a trait au *dispositif d'enseignement-apprentissage*. L'enseignant planifie selon une logique qui peut différer de sa RP sous certains aspects mais qui correspond, par ailleurs, en bonne partie à ce qu'il se représente être une activité d'enseignement-apprentissage efficace. Finalement, la RP de l'efficacité et le raisonnement pré-action ne se rencontrent pas en ce qui concerne la composante *enseignant*. Si la RP de l'efficacité passe par moult caractéristiques de l'enseignant, celui-ci ne réfléchirait que rarement, voire jamais, à l'apport qu'elles pourraient avoir sur l'efficacité de son enseignement ou à comment il pourrait « tirer profit » de sa personnalité (Quentin, 2004) et *s'exploiter en tant que meilleur instrument* dans sa classe lorsqu'il planifie.

Le constat final qui ressort est à l'effet que les RP de l'APC et de l'efficacité ne correspondent pas en tous points, loin s'en faut, au raisonnement pédagogicodidactique qui sous-tend les choix de planification et la prise de décision pré-action. En outre, même s'ils se rencontrent partiellement ou entièrement, les RP et le raisonnement pédagogicodidactique pré-action ne se révèlent pas toujours exhaustifs. Si les

RP guident l'action du professionnel, les RP d'efficacité et de l'APC n'orienteraient ou n'expliqueraient que partiellement les choix de planification de nos répondantes.

Ici se termine le chapitre V. Les sections supra se sont attardées, dans un premier temps, à l'analyse descriptive des portraits globaux du raisonnement pédagogique pré-action et des RP de l'APC et de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial. Elles ont, dans un deuxième temps, mis en évidence les liens et distances qui existent entre lesdites RP et le pentagone du raisonnement pré-action. Le chapitre VI suit. Il convie le lecteur à la discussion de la recherche réalisée ainsi qu'à celle des résultats globaux décrits plus haut.

SIXIÈME CHAPITRE INTERPRÉTATION

Dans la présente recherche nous avons traité de la réflexion pré-action de 11 enseignantes d'ALS au collégial ainsi que de leurs RP de l'APC et de l'efficacité en enseignement de cette discipline. Dans ce contexte, les RP sont vues comme des facteurs pouvant influencer le raisonnement pré-action. Les chapitres IV et V ont présenté une analyse descriptive détaillée des résultats individuels et des portraits globaux qui en ont résulté, portraits desquels a émergé un modèle pentagonal du raisonnement pédagogicodidactique pré-action. Le chapitre VI convie maintenant à la discussion des résultats globaux décrits au chapitre V. Une des forces de cette recherche résidant dans sa richesse descriptive, de nombreux résultats porteurs de significations multiples ont été produits, pavant la voie à une quantité de pistes de discussion. L'interprétation des résultats se concentrera cependant sur les connaissances principales issues de la question de recherche : *À quelle réflexion pédagogicodidactique pré-action les enseignantes d'ALS du collégial se réfèrent-ils ?*

Les résultats de cette recherche ont permis de répondre à cette question en présentant la description individuelle de la pensée de planification de 11 enseignantes d'ALS du collégial et de celle du raisonnement commun qui la sous-tend. Outre le fait que nos résultats proviennent d'une clientèle peu étudiée et dont les pratiques de planification sont elles-mêmes peu connues, notre travail ajoute à la connaissance des travaux sur la pensée de l'enseignant en mettant à jour l'image mentale qui sous-tend la planification de l'enseignant d'ALS du post-secondaire, en montrant les relations qui unissent les composantes de planification entre elles et les liens qu'elle partage avec les RP de l'APC et de l'efficacité en enseignement de cette discipline. Nous abordons maintenant l'interprétation de nos résultats en prenant en considération la perception des enseignantes d'ALS du collégial ayant participé à notre étude. Notre

La figure 30 permet de voir que la planification de la médiation pédagogicodidactique se conçoit comme une réflexion qu'opère l'enseignant entre les axes pédagogique et didactique de la situation d'enseignement-apprentissage en fonction de finalités prescrites et d'un milieu ainsi qu'en fonction des valeurs et représentations de l'enseignant. Plus spécifiquement, les liens qui unissent les cinq composantes du raisonnement pré-action les unes aux autres se déclinent quasi également selon des arguments pédagogiques, didactiques et représentationnels, mais peu en termes d'arguments organisationnels ; les liens identifiés varient en termes de force (de nulle à forte) et de qualité (unidirectionnels ou mutuels, prescriptifs ou analytiques). Le raisonnement qui sous-tend la planification de l'enseignant d'ALS est peu réflexif, centré sur le dispositif d'enseignement-apprentissage et marqué de vides par rapport à certaines autres composantes de planification et peu fondé sur l'APC, approche d'enseignement pourtant prônée au collégial. Enfin, le pentagone du raisonnement pré-action met aussi en évidence que les décisions de planification subissent plus qu'elles n'exploitent l'influence du représentationnel (l'enseignant, ses valeurs, ses attributs, ...).

Cette description du raisonnement pré-action rejoint les caractéristiques de la planification comme proposées à partir du modèle de l'IE (p. 89, ce document). En cohérence avec ces caractéristiques, nos résultats montrent que le raisonnement qui sous-tend la pensée de planification de nos répondantes est le suivant :

- un raisonnement dynamique, à la fois simple et complexe,
- marqué du dispositif d'enseignement-apprentissage,
- didactique,
- peu évaluatif,
- peu fondé sur l'APC et
- relevant d'une RP d'efficacité plus individuelle que collective.

1. UN RAISONNEMENT DYNAMIQUE, À LA FOIS SIMPLE ET COMPLEXE...

Housner et Griffey (1985) suggèrent l'existence d'une structure imagée qui jouerait un rôle important lors de la planification et qui, selon Jackson (1968), se traduit par une conception simplifiée des liens qui y interagissent. La planification des enseignants procéderait d'un processus de décision non linéaire et complexe (Charlier, 1989 ; Hall et Smith, 2006) et qui se fonderait sur la base de plans cycliques (Yinger, 1980). L'agrégation et la mise en relation des données issues des cartes cognitives individuelles a fait émerger une image pentagonale, dynamique et simple du raisonnement pédagogicodidactique pré-action des enseignantes d'ALS interviewées. L'intégration de l'*enseignant* comme cinquième composante de planification a permis, d'une part, de schématiser la dynamique qui existe entre les éléments du modèle de l'IE et a, d'autre part, favorisé la mise en évidence de « un ensemble de dimensions enchevêtrées » (Lenoir *et al.*, 2002), de liens et d'interactions complexes. Cette structure pentagonale constitue le cadre de référence simplifié à partir duquel les participantes à l'étude planifient. La simplicité du raisonnement pré-action ne signifie pas pour autant que tout le processus de planification soit nécessairement aussi simple (voir à cet effet le détail des différentes cartes cognitives individuelles produites pour chacune des répondantes à la section 3 du chapitre IV). Passons maintenant à l'interprétation de cette singulière simplicité du raisonnement pré-action.

Premièrement, la planification de l'enseignement collégial constitue une réalité qui est, comme nos résultats le montrent, soumise à une multitude de contingences pédagogiques, didactiques, curriculaires et organisationnels et, ajouterons-nous, à une certaine pression temporelle. Considérant qu'au moment de son embauche, l'enseignant d'ALS du collégial ne possède habituellement ni de formation en pédagogie, ni de formation en didactique, il se pourrait que celui-ci ne connaisse tout simplement pas les caractéristiques ou constituantes des composantes de planification à considérer

lorsqu'il planifie. Par conséquent, son raisonnement se révélera moins complexe, plus simple. Si cette possibilité semble acceptable pour l'enseignant débutant, elle ne saurait convenir pour un enseignant d'expérience, ce qui, exception faite d'une participante, est le cas des enseignantes qui ont participé à cette étude. De fait, tout comme pour les enseignants de Lauzon (2001), nos enseignantes ont non seulement développé des savoirs professionnels de planification, elles ont aussi acquis une connaissance des multiples contingences associées à la situation d'enseignement. L'explication de la simplicité du raisonnement pré-action obtenu s'explique par le fait que, fortes de leurs connaissances et de leurs savoirs d'expérience, les enseignantes rencontrées feraient, quant à elles, des compromis lorsqu'elles planifient. Ainsi, plutôt que de prendre en considération tous les éléments qu'elles estiment essentiels à l'efficacité, elles se contenteraient de ceux qui leur sembleraient les plus importants pour le développement d'activités d'enseignement-apprentissage suffisamment efficaces.

Du point de vue cognitif, la RP d'efficacité correspond à un principe économique de référence auquel recourt l'enseignant pour décoder, interpréter et réagir aux contingences de la planification. La RP d'efficacité permet ainsi de restreindre le nombre de variables auxquelles s'intéresse l'enseignant lorsqu'il planifie, ce qui « va de pair avec une diminution de la charge mentale nécessaire à la production de la performance » (Riff et Durand, 1993, p. 100). De fait, « our working memory is limited with respect to the amount of information it can hold, and the number of operations it can perform on that information » (Van Gerven, Paas, Van Merriënboer, Hendriks et Schmidt, 2003) et alléger la charge de la mémoire de travail facilitera la gestion simultanée de plusieurs éléments d'information (Sweller, 1988). Avoir un nombre minimal d'éléments à traiter rend la pratique de planification à court terme plus efficiente ; il devient plus facile et plus rapide de décider des éléments favorables, de mobiliser les ressources et d'organiser l'activité pédagogique. La simplicité du raisonnement pré-action s'explique ainsi par les éléments de la RP d'efficacité retenus. La question qui surgit maintenant est celle des qualités des éléments centraux et péri-

phériques retenus en tant qu'indicateurs d'efficacité. Par exemple, le détail du pentagone du raisonnement pré-action montre que nos enseignantes d'ALS planifient en fonction du niveau de L2 et des intérêts (qu'elles ne précisent cependant pas) de l'étudiant, mais pas en fonction des styles d'apprenant, qu'elles connaîtraient par ailleurs. Il en va de même pour l'horaire du cours : les enseignantes rencontrées insistent sur l'influence que le jour ou l'heure à laquelle se donne le cours a sur l'efficacité de leur enseignement ; pourtant, jamais elles ne nous disent comment elles prennent ces éléments en considération lorsqu'elles planifient, par exemple, leurs cours du vendredi comparativement à ceux qu'elles donnent le lundi matin ou le mardi après-midi. Dans le but de mieux comprendre et expliquer l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial, l'intérêt devient dès lors celui des critères sur lesquels l'enseignant se base pour décider, parmi tous les éléments d'efficacité qu'il connaît, quels sont ceux qu'il retient pour planifier un enseignement qu'il veut efficace. Pourquoi l'enseignant retient-il certains éléments mais pas les autres ? En quoi et comment la pensée de l'enseignant oriente-t-elle ses choix et décisions de planification ? Des travaux comme le nôtre sont nécessaires pour mettre à jour l'heuristique du raisonnement qui sous-tend la planification de l'enseignant et tenter de répondre à ces questions ; d'autres sont aussi nécessaires pour identifier lesquelles des composantes et de leurs caractéristiques sont les plus pertinentes pour assurer que l'enseignement soit réussi.

Deuxièmement, la RP d'efficacité participerait à la simplicité du raisonnement pré-action en tant que principe organisateur de la pensée de planification. Du point de vue psychosocial, les RP orientent et guident la prise de décision du professionnel (Bataille, Blin, Jacquet-Mias et Piasser, 1997 ; Blin, 1997). La mise en vis-à-vis de la RP d'efficacité et du pentagone du raisonnement pré-action a fait ressortir les éléments d'efficacité auxquels les participantes à l'étude portent effectivement attention lorsqu'elles planifient. Il s'agit de l'*étudiant* (son niveau de L2 et ses intérêts) et du *dispositif d'enseignement-apprentissage* (contenu axé sur la forme et la précision dans la L2, caractéristiques de l'activité, principes d'enseignement-apprentissage et organi-

sation de l'activité basée sur une logique d'articulation du contenu). Communs à la fois à la RP et à la pensée de planification, ces éléments font consensus et correspondent au communément accepté ou reconnu de toutes les enseignantes d'ALS interviewées. En nous référant à la structure d'une représentation – c'est-à-dire au noyau et aux éléments périphériques qui la composent (Abric, 1994) –, nous pouvons dès lors suggérer que les éléments d'efficacité réinvestis dans le pentagone du raisonnement pré-action traduisent le noyau de la RP d'efficacité alors que les particularités individuelles repérables dans les cartes cognitives individuelles en traduisent les éléments périphériques. Le noyau de la RP d'efficacité se définirait ainsi principalement par l'étudiant et par le dispositif d'enseignement-apprentissage. La simplicité du raisonnement de planification pré-action pourrait s'expliquer du fait que le noyau de la RP de l'efficacité est somme toute, du point de vue consensuel du moins, composé d'un nombre limité d'éléments.

2. ... MARQUÉ DU DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE ...

Les travaux sur la planification (voir, par exemple, Gauthier et Desbiens (1997) et Bissonnette, Richard et Gauthier (2006)) rapportent en général que, lorsqu'il planifie, les principales préoccupations de l'enseignant portent sur l'apprenant, les savoirs enseignés, le contexte d'enseignement (qui inclut la disposition physique de la classe et le temps disponible), le matériel (dont, plus spécifiquement, le manuel scolaire) ainsi que les activités d'enseignement-apprentissage, les objectifs et les stratégies. Les travaux sur la planification montrent aussi que l'accent et l'attention de l'enseignant sont surtout mises sur les activités d'enseignement-apprentissage plutôt que sur les buts et objectifs visés (Clark et Yinger 1987 ; Housner et Griffey, 1985). Nos résultats soutiennent ces deux points de vue : 1) nos répondantes réfléchissent aux mêmes principaux éléments de planification que ceux identifiés dans la documentation sur le sujet lorsqu'elles planifient et 2) les activités d'enseignement-apprentissage, les objectifs et les stratégies – que nous avons

regroupés sous le vocable de dispositif d'*enseignement-apprentissage* dans le cadre de cette recherche –, demeurent au cœur de leur réflexion.

Du point de vue global, l'agrégation des cartes cognitives individuelles a fait ressortir une modalité d'articulation du dispositif d'enseignement commune à toutes les participantes : la planification du dispositif d'enseignement-apprentissage procède d'une logique étroitement associée au contenu. Du point de vue individuel, les cartes cognitives ont aussi mis en relief des structures d'articulation du dispositif d'enseignement-apprentissage variées. Nos résultats ajoutent à la connaissance sur les savoirs professionnels développés par l'enseignant du collégial en ce qui a trait aux savoirs d'interprétation et d'adaptation des objectifs de l'enseignement et comme identifiés par Lauzon (2001). Néanmoins, l'approche heuristique que nous avons adoptée pour l'étude du raisonnement de planification n'a pu mettre à jour le détail de cette logique d'articulation du contenu dont dépendrait en grande partie l'efficacité de l'enseignement de l'ALS au collégial. Cette logique ainsi que celles des différentes logiques d'articulation internes appellent d'abord à être mises à jour puis comparées d'autant plus que le dispositif d'enseignement constitue un « [e]space transitionnel chargé de potentialités sur le plan des apprentissages » (Lenoir *et al.* (2002). Ce faisant, nous nous rapprocherions d'une meilleure compréhension de l'efficacité de l'enseignement des L2 en contexte scolaire.

3. ... DIDACTIQUE ...

Le raisonnement pré-action des enseignantes d'ALS du collégial interviewées se révèle curieusement didactique, car peut-être contraire aux attentes qu'a pu induire une RP de l'efficacité décrite comme également pédagogique et didactique. Ainsi, nos résultats montrent que la réflexion de planification de nos répondantes se décline beaucoup plus par des arguments didactiques (65,9 %) que pédagogiques (34,1 %)

(voir à cet effet le tableau 60, p. 317). Cette prédominance des arguments didactiques est attribuable à deux composantes de planification : 1) le curriculum, qui prescrit *quoi enseigner* et 2) le milieu, par l'intermédiaire du manuel utilisé qui dicte le *quoi* et le *comment enseigner*.

À la lumière de nos résultats, l'enseignant d'ALS du collégial qui choisit de recourir à un livre paraît dépendant de celui-ci lorsqu'il planifie. En cela, nos résultats rejoignent ceux des études réalisées au secondaire sur l'influence du manuel scolaire (DiGisi et Willett, 1995 ; Moody, 2000 ; voir aussi à cet effet la recension de Lebrun, Lenoir et Desjardins, 2004) et dans lesquelles on constate que le livre prend une place centrale en enseignement, influençant à la fois la structure et le contenu des cours en plus d'agir comme guide de la planification et de l'enseignement. En nous référant à la théorie des RP, le type d'utilisation faite et l'importance accordée au manuel par l'enseignant d'ALS du collégial s'expliquerait par l'existence d'un déterminisme personnel à celui-ci, notamment sa formation et ses qualifications disciplinaires en anglais. À l'origine embauché comme spécialiste de sa discipline, l'enseignant d'ALS n'a habituellement pas d'expérience en enseignement. Pour ces raisons, utiliser un manuel peut présenter pour lui plusieurs avantages dont celui, par exemple, d'être un outil de référence pour l'apprentissage et l'enseignement. Les qualifications de l'enseignant d'ALS du collégial faisant qu'il ne possède pas de base en didactique des L2, il devient par conséquent difficile pour lui d'analyser de façon critique le matériel produit par d'autres. Ce vide de connaissances place l'enseignant d'ALS en situation de dépendance, de *subalterne didactique* face à son livre. Les liens prescriptifs et unidirectionnels qui unissent respectivement le curriculum et le manuel au dispositif d'enseignement-apprentissage supportent d'ailleurs cette idée que la planification de l'enseignant correspond à une application non critique de la didactique proposée par le manuel. Comment le manuel traite-t-il, s'il le fait, des obstacles à l'apprentissage de la L2 et des nœuds didactiques ? Comment et en quoi rencontre-t-il les objectifs curriculaires et les préceptes de l'APC ? Pourquoi enseigner ceci comme cela ou ceci avant

cela? Pourquoi le *simple present* avant *present progressive*? Et pourquoi pas l'inverse? Jamais les enseignantes d'ALS rencontrées ne nous ont rapporté de propos en ce sens lors des entretiens d'explicitation. Si la réflexion pré-action de nos participantes se qualifie de didactique, il s'agit bien davantage d'une pensée dictée par le curriculum ou par le manuel, que d'une pensée professionnelle basée sur des principes didactiques, linguistiques ou d'acquisition des L2, ceux-là même qui constituent les fondements de l'enseignement d'une L2.

La question du matériel produit par ou pour l'enseignant d'ALS prend ici toute son importance. Cette question nous paraît d'autant plus préoccupante que les manuels dédiés à l'enseignement au collégial ne sont pas soumis à un processus ministériel d'évaluation et d'approbation. Prenant appui sur notre connaissance de l'enseignement de l'ALS au collégial, nous savons que ces manuels sont souvent écrits par des enseignants d'ALS du collégial. S'inspirant du curriculum, ces enseignants tentent, en tant qu'auteurs, de répondre au meilleur de leur connaissance aux besoins de formation officiels et de pallier les lacunes qu'ils ont identifiées dans des manuels qu'ils ont eux-mêmes utilisés comme enseignants. Cependant, à défaut de perfectionnement en didactique de la part de ces derniers, le risque que les nouveaux manuels présentent les mêmes caractéristiques didactiques que les anciens est grand. De fait, « l'organisation du contenu des manuels d'enseignement de l'anglais langue seconde [au collégial] ne semble pas respecter [l']ordre d'apprentissage » d'une L2 (de Lotbinière-Harwood, 2001). Reflétant une étrange continuité plutôt qu'une véritable adaptation, l'utilisation du manuel aurait alors comme corollaire le maintien de modèles didactiques peu ou prou communicatifs ainsi que celui d'une logique de transmission des contenus tous deux caractéristiques des approches didactiques antérieures à l'APC. Vu l'influence du matériel sur les pratiques enseignantes, il est plausible de penser que l'adéquation de l'enseignement avec la perspective APC soit compromise et que le manuel puisse contribuer au problème de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial.

4. ... PEU ÉVALUATIF...

L'analyse des données mène à qualifier de peu évaluatif le raisonnement pré-action de nos enseignantes d'ALS du collégial. D'une part, les liens extrants unissant les composantes de planification *enseignant*, *curriculum* et *milieu* (qui inclut le matériel didactique) aux autres composantes ont été qualifiés d'unidirectionnels et de prescriptifs alors que, d'autre part, une absence de liens circulaires caractérise ces composantes. Bref, ces trois composantes induisent, voire décident et imposent le *quoi* et le *comment enseigner*. Vu la force et le type de liens qui les caractérisent, il paraît dès lors important que leurs impacts – positifs et négatifs – soient davantage évalués ou pris en considération lors de la planification.

4.1. Le rôle du matériel didactique

Une première explication du manque d'évaluation perçu dans le raisonnement pré-action résiderait dans le choix, l'utilisation et l'application non critiques du manuel. En nous référant au pentagone du raisonnement pré-action obtenu, cette hypothèse serait plausible pour au moins deux raisons : 1) le manque de liens entre le manuel et le curriculum et 2) les liens prescriptifs et unidirectionnels qu'entretient le manuel avec le dispositif d'enseignement-apprentissage. Bref, et comme le montre le pentagone du raisonnement pré-action, l'influence du manuel ou du matériel didactique utilisé est grande : le manuel guide et dicte la planification sans jamais que son adéquation avec le curriculum soit questionnée. La question du manuel, de ses caractéristiques et de son utilisation a été amplement discutée à la section 1.3. Nous nous limiterons ici à souligner à nouveau l'intérêt de pousser plus à fond la question du manuel du point de vue de la recherche.

4.2. Régulation des choix de planification

Le pentagone du raisonnement pédagogicodidactique pré-action de nos participantes révèle une absence de liens qui iraient du dispositif d'enseignement-apprentissage vers le curriculum prescrit. Plus concrètement, ceci signifie que leur planification de l'enseignement s'arrête avec le choix final des activités d'enseignement-apprentissage retenues et qu'elles ne procèdent pas à une vérification *a posteriori* de leur adéquation avec les objectifs curriculaires.

Comme les enseignantes interviewées considèrent que l'efficacité passe d'abord et avant tout par leurs qualités personnelles et relationnelles (voir tableau 44, p. 260), d'aucuns pourraient être tentés de dire que, pour elles, être efficace en enseignement, ça se passe dans la classe, diminuant d'autant l'intérêt et l'attention accordés aux détails de la préparation pré-action. Or, certaines de nos répondantes nous rappellent cette importance d'être organisée et bien préparée. En outre, plusieurs enseignants du collégial s'astreignent à la tâche de planification et y accordent une importance réelle parce que « trop conscients de l'importance de leur travail et de sa perfectibilité constante » (Chbat, 2004, p. 138). Quoique plausibles sur le plan individuel, nos résultats ne permettent pas d'avancer, sur le plan collectif, que l'importance accordée aux retours évaluatifs sur les choix de planification serait inversement proportionnel à l'importance accordée à la performance dans la classe, un peu comme si le fait d'être *bon* dans la classe rendait futile l'exercice d'une planification réfléchie et détaillée, organisée et bien préparée. Une explication possible du manque d'évaluation perçu à l'égard des choix de planification résiderait davantage dans le manque de connaissances de l'enseignant en évaluation ou dans le type de savoirs professionnels développés de l'expérience. De fait, de par les qualifications disciplinaires recherchées à l'embauche, il existe un vide dans les connaissances en mesure et évaluation de l'enseignant d'ALS du collégial. Ce vide peut induire une

faiblesse quant à la rigueur de l'évaluation non seulement des apprentissages, mais aussi de l'enseignement en général.

Du point de vue spécifique de l'évaluation de l'apprentissage, si les enseignants du collégial ont développé des savoirs relatifs à l'évaluation des apprentissages (Lauzon, 2001), des difficultés réelles existent toujours en ce qui concerne l'évaluation APC en enseignement de l'ALS. Le savoir d'évaluation développé de l'expérience demeurerait ainsi partiel et limité à l'habileté à évaluer les apprentissages de l'étudiant et ne s'actualiserait pas selon l'esprit APC, du moins en ce qui concerne l'évaluation en enseignement-apprentissage de l'ALS. Du point de vue plus général de l'évaluation des choix d'enseignement, nos résultats font ressortir que les enseignantes d'ALS interviewées n'ont pas développé le réflexe de confronter leurs choix d'activités d'enseignement-apprentissage aux objectifs curriculaires ciblés. Sous cet angle, elles s'éloignent du principe de l'alignement curriculaire, principe qui constitue une stratégie pour assurer l'efficacité de l'enseignement (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2006 ; Guskey, 2003) : d'un côté, l'enseignant s'assure que ce qui est évalué correspond à ce qui a été enseigné alors que, de l'autre, il s'assure que ce qui a été enseigné correspond aux prescriptions curriculaires. En ce qui concerne l'enseignement de l'ALS au collégial, une distance entre le curriculum prescrit et les pratiques d'évaluation a déjà été répertoriée à la grandeur du réseau collégial : la grammaire est l'élément le plus évalué alors que la compétence visée est de communiquer dans la L2 (CEEC, 2001). Cette distance entre l'évaluation réalisée et les objectifs curriculaires ne signifie pas pour autant que ce qui a été évalué ne correspond pas à ce qui a été enseigné. Bien que nos résultats ne puissent le confirmer, nous pouvons fortement présumer que l'enseignement et l'évaluation de nos enseignantes sont alignés sur le plan de la forme. À titre d'exemples, soulignons l'importance accordée à la grammaire lors de la planification, le rôle de l'erreur comme point de départ *à rebours* de la planification de l'enseignement ainsi que la teneur de certains propos généraux comme « at college, we look at each error [...] or I ask them vocabulary questions ». Soulignons

aussi qu'une des participantes à l'étude mentionne l'importance de l'alignement entre ce qui est enseigné et évalué lors de son entretien d'explicitation.

À la lumière du paragraphe précédent, il est plausible de penser que le manque de connaissances en évaluation générale (processus de l'enseignement) et en évaluation spécifique (évaluation par compétence en ALS) contribue au problème de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial en compromettant l'alignement curriculaire. Identifier les savoirs qui peuvent se développer de l'expérience faciliterait en contrepartie l'identification des savoirs et des éléments de compétences professionnelles qui ne peuvent se développer de l'expérience uniquement et qu'il conviendrait de prioriser en termes de formation continue en enseignement collégial.

4.3. Auto-évaluation et raisonnement pré-action

Le manque d'évaluation perçu dans le raisonnement pré-action se reflète aussi dans l'absence de liens circulaires qui retournent vers l'enseignant, vers ses propres valeurs, ses attributs, ses intérêts et ses RP lorsqu'il planifie. D'une part, il semblerait illusoire de suggérer que l'enseignant doive s'auto-évaluer systématiquement et chaque fois qu'il planifie. D'autre part, il est tout de même questionnant, alors que les participantes elles-mêmes affirment que l'efficacité de l'enseignement est davantage tributaire des caractéristiques de l'enseignant (31,9 %) que de toute autre variable (voir tableau 58, p. 301), que celles-ci en tiennent si peu compte lorsqu'elles planifient. Qui plus est, lorsqu'elles en sont conscientes, comme certaines participantes nous le laissent savoir en avouant que « je ne suis pas une animatrice ; j'aimerais avoir de l'humour ou une certaine « personnalité dans la classe », ces dernières ne planifieraient rien qui les aiderait à *mieux s'exploiter* dans la classe ou, comme le pose Quentin (2004), pour « tirer profit » de leur personnalité. Autrement dit, et de façon un peu paradoxale, l'efficacité de l'enseignement de l'ALS au collégial passe d'abord et

avant tout par les caractéristiques de l'enseignant, mais pour nos répondantes, il n'y aurait pas lieu de chercher à remédier à la situation si on ne possède pas ces caractéristiques. Pourquoi ? Les propos recueillis ne permettent pas de suggérer d'explications à cet état de fait. Toutefois, même si leur réflexion pré-action ne porte pas sur elles-mêmes et sur leurs RP, le pentagone du raisonnement pédagogicodidactique permet de constater, en cohérence avec les travaux de Wette (2009), l'influence du savoir professionnel de l'enseignant sur la planification par l'intermédiaire de ses RP. En outre, en nous référant à notre cadre conceptuel, nous pouvons voir que les choix d'enseignement dépendent des RP de l'enseignant qui, elles, dépendent de l'évaluation que l'enseignant se fait de l'efficacité des dispositifs d'enseignement-apprentissage qu'il met en œuvre. Dès lors surgit la question du sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant d'ALS du collégial.

Le sentiment d'efficacité origine de la perception de réussite ou d'échec attribuée à la réalisation d'une tâche (Bandura, 1994). Les expériences perçues comme positives tendent à renforcer le sentiment d'efficacité personnel alors que les expériences perçues comme négatives tendent à le diminuer (*ibid.*, 1994). Ainsi, plus les dispositifs d'enseignement-apprentissage mis en place par l'enseignant s'avèreront porteurs d'apprentissage chez l'apprenant, plus celui-ci se percevra comme efficace ; en contrepartie, plus les résultats d'apprentissage seront mitigés, plus il se percevra inefficace dans son enseignement. Les enseignants du collégial se sont toujours fait confirmer qu'ils étaient bons parce que spécialistes de leur discipline (voir à cet effet la section 1.5.2 sur les déterminismes professionnels). Ceci peut avoir eu comme corollaire d'induire un fort sentiment d'auto-efficacité chez une partie des enseignants d'ALS du collégial et, à l'opposé, de garder muet et effacé celui qui, de son côté, expérimente des difficultés et des insécurités. D'aucuns pourraient penser que leur sentiment d'efficacité est fondé avant tout sur leurs compétences disciplinaires, mais pas ou peu sur leur compétences pédagogiques et didactiques. Dans un cas comme dans l'autre, nous pensons que l'absence d'auto-évaluation et d'évaluation *a posteriori*

des choix de planification pourraient constituer des pratiques qui permettent à l'enseignant de préserver son sentiment d'auto-efficacité. Il se pourrait aussi que les enseignants du collégial éprouvent des difficultés à s'auto-évaluer.

Durant le processus d'évaluation post-action, l'enseignant prélèverait des indices d'efficacité. Sur quels indices les enseignants se basent-ils pour juger de l'efficacité des dispositifs d'enseignement-apprentissage ? Il se pourrait que l'enseignant porte une attention sélective sur les indices et éléments d'information qu'il connaît et qui conforteraient sa RP d'efficacité plutôt que de la questionner. L'étude des mécanismes d'évaluation du dispositif d'enseignement-apprentissage et des indices d'efficacité retenus par l'enseignant aiderait à mieux comprendre l'efficacité en enseignement des L2 en contexte scolaire. Reprendre les techniques de la cartographie cognitive et de l'entretien d'explicitation pourrait aussi s'avérer une stratégie intéressante pour l'étude spécifique du dispositif d'enseignement-apprentissage à cet effet.

5. ... PEU FONDÉ SUR L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES...

Les RP sont intimement liées au contexte de travail duquel elles émanent (Blin, 1997 ; Fraysse, 2000). Par conséquent, leurs composantes se révèlent toujours en liens directs avec l'histoire du groupe. Par ailleurs, l'adoption de nouvelles pratiques qui suppose une restructuration des représentations dépendra, quant à elle, de l'ampleur perçue du changement auquel l'individu doit faire face. La figure 31 (page suivante) reproduit la figure 3 (p. 120), qui décrit comment une RP se développe, et à l'aide de laquelle nous expliquerons la RP de l'APC entretenue par l'enseignant d'ALS du collégial.

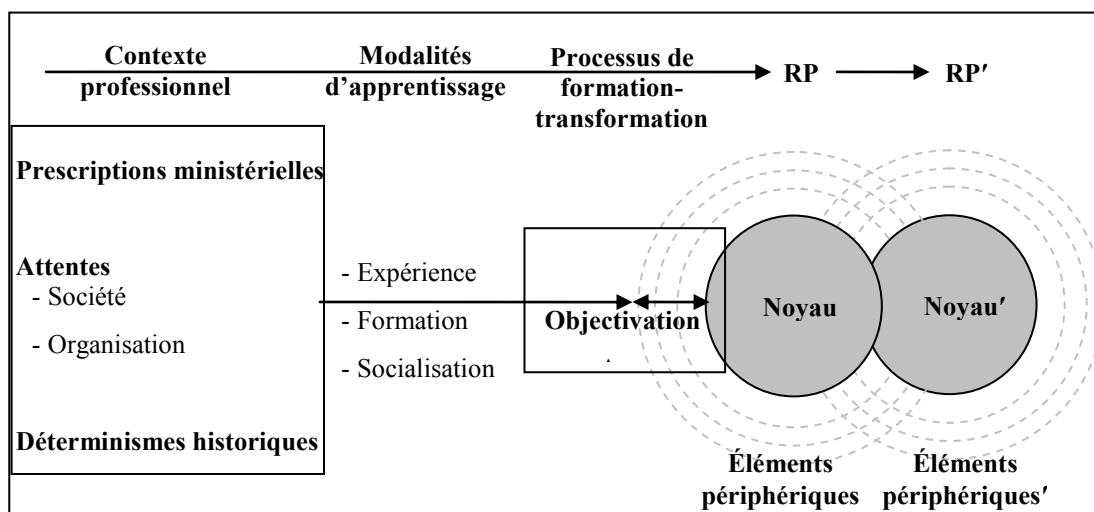


Figure 31 Schématisation de l'influence du contexte professionnel sur la (trans)formation d'une représentation professionnelle.

Rappelons que, au collégial, l'implantation du Renouveau pédagogique de 1993 représentait un changement majeur pour l'ensemble du corps professoral (Barbeau, 1995). Pour les enseignants d'ALS, la réforme de 1993 signifiait en plus, l'imposition d'un curriculum prescrit par le ministère de l'Éducation, objet avec lequel l'enseignant d'ALS du collégial n'avait jamais eu à travailler auparavant. Travailler avec le devis ministériel semble maintenant assez bien intégré et l'enseignant d'ALS dit s'y référer en ce qui a trait au contenu qu'il doit enseigner.

À la lumière de la figure 31, nous pouvons voir que, contextualisé au milieu professionnel, l'avènement d'un changement important remettra en cause le noyau de la RP affectée par celui-ci et mènera à une transformation de ladite RP. À l'opposé, un changement temporaire ou réversible mènera à une adaptation des éléments périphériques de la RP et celle-ci continuera d'opérer. Malgré que l'APC représentait un changement majeur en enseignement collégial (Barbeau, 1995 ; Langevin, Boily et Talbot, 2003 ; Pratte, 2001), nos résultats montrent que les participantes à l'étude ont plutôt adapté que vraiment changé leur façon d'enseigner la L2 comme le suggère le maintien de pratiques d'enseignement axées sur la forme de la langue et la RP mitigée

de l'APC qu'elles entretiennent. Autrement dit, l'APC n'aurait pas su remettre en cause et restructurer le noyau de la RP du *comment enseigner* chez l'enseignant d'ALS du collégial. Pourquoi ? Les participantes rencontrées identifient plusieurs caractéristiques personnelles (valeurs, expérience comme apprenant de L2, expérience professionnelle, intérêts personnels, ...) à la source desquelles elles prennent des décisions lorsqu'elles planifient (voir à cet effet les bulles qui décrivent la composante *enseignant* dans les cartes cognitives individuelles). Faisant partie intégrale des RP, ces caractéristiques personnelles influent, comme avancé dans le cadre conceptuel, sur la prise de décisions du professionnel. Bref, on peut imaginer que les prescriptions curriculaires, les pratiques organisationnelles et l'historique personnel de l'enseignant aient tous trois participé au maintien plutôt qu'à la transformation des RP de l'enseignant d'ALS du collégial.

5.1. Du devis ministériel en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial

Selon l'analyse que nous en avons faite à la section 2.3.2 du chapitre II, le devis ministériel en ALS pourrait porter à faux du fait de différences qui existent entre les libellés des énoncés des compétences et ceux des éléments de compétence. Ces différences dans les libellés des uns et des autres porteraient à deux interprétations différentes du *quoi* et du *comment enseigner*. En ce qui concerne le *quoi enseigner*, les standards paraissant au devis ministériel identifient précisément que la grammaire, le vocabulaire et la prononciation font partie des éléments à évaluer. Par ailleurs, le devis ministériel décline la compétence à communiquer en anglais selon les quatre habiletés langagières connues – la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. En ce qui concerne le *comment enseigner*, les prescriptions curriculaires sont floues laissant le soin à l'enseignant de s'assurer de l'aspect communicatif et intégrateur des quatre habiletés langagières pour un enseignement APC de la L2, même si les principes de l'APC s'y retrouvent en filigrane.

Le modèle des quatre habiletés langagières précédait le modèle de l'APC en enseignement des L2 ; par conséquent, les quatre habiletés langagières étaient loin d'être inconnues pour l'enseignant d'ALS soit parce qu'il aurait enseigné lesdites habiletés, soit parce qu'il aurait lui-même appris une L2 selon ce modèle. Décliner la compétence à communiquer en anglais selon ces quatre habiletés langagières ne représentait pas, pour ainsi dire, un changement d'importance majeure pour l'enseignant d'ALS du collégial. En outre, les standards énoncés dans le devis ministériel rejoignent des éléments de langue précis pour ces enseignants engagés comme spécialistes de la langue. Sur ces points, le devis ministériel paraît davantage rejoindre les RP de l'enseignant d'ALS plutôt que s'en éloigner. Conséquemment, force est de constater que le devis ministériel permet de reconduire, en enseignement de l'ALS, les principes précédemment en vigueur d'un enseignement des habiletés langagières qui risque de demeurer non-communicatif et peu centré sur le développement de la compétence à communiquer. Ce faisant, le devis conforterait l'enseignant d'ALS dans ses RP et ses façons de faire plutôt que de l'inviter vraiment à adopter de nouvelles pratiques dans le sens de l'APC.

5.2. Des déterminismes historiques personnels et de la représentation professionnelle de l'approche par compétences

Façonnées par plusieurs années d'expérience comme apprenant, les croyances par rapport à l'enseignement seraient particulièrement difficiles à changer (Pajares, 1992). La RP d'efficacité en enseignement d'une L2 basée sur la forme plutôt que sur la communication apparaît comme liée à l'expérience vécue en tant qu'apprenant au cours de la scolarité antérieure (Beacco, 1990, 1992 ; Castellotti et de Carlo, 1995). Le détour historique (section 3.2, chapitre II) a montré que l'enseignant d'ALS du collégial a surtout été exposé, en tant qu'apprenant d'une L2, à des modèles d'enseignement transmissif comme les approches de la grammaire-traduction et de l'audio-oral et, en ce qui nous concerne, seulement deux de nos participantes auraient pu être

exposées à un enseignement communicatif. Même ancien, le vécu comme apprenant est tenace et peut influencer les représentations de l'enseignant (Bailly, 2004). Ces modèles ont laissé une *empreinte didactique* sur l'enseignant d'ALS et cette empreinte viendra teinter les choix et les décisions de l'enseignant d'ALS du collégial. Cette empreinte didactique non communicative et distincte des principes APC constitue un déterminisme personnel fort et marquant issu de l'expérience d'apprenant d'une L2.

L'expérience comme enseignant participe aussi au déterminisme personnel. Premièrement, enseigner au collégial, ça s'apprend en enseignant (Inchauspé, 1992 ; Lauzon, 2001), et plus souvent individuellement qu'autrement. Les déterminismes personnels comme apprenant constituent donc à cet effet les premiers éléments auxquels peut se référer l'enseignant débutant lorsqu'il commence sa carrière. Deuxièmement, avec l'avènement de la réforme de 1993, les enseignants ont eu à construire, ensemble, des plans cadres de cours qui déclinent comment, en tant que département, ils conçoivent l'enseignement des compétences dans leurs cours. Ces plans cadres reflètent donc, en principe, le communément accepté, ce sur quoi tous *s'entendent* en ce qui concerne l'enseignement de la compétence à communiquer dans la L2. Document officiel élaboré par les pairs enseignants, le plan cadre agit comme le véhicule de transmission de l'aspect social de la RP. Ceci expliquerait d'ailleurs pourquoi nos plus jeunes répondantes, qui n'ont pas connu l'approche par objectifs antérieure à l'APC ni les débuts de l'APC au collégial, entretiennent des RP de l'APC semblables à celles de leurs collègues plus anciennes.

Enfin, soulignons que trois éléments du contexte professionnel ont coloré la rédaction desdits plans cadres : 1) le collégial était le premier ordre d'enseignement à implanter l'APC au Québec et, en conséquence, il ne pouvait s'instruire de l'expertise d'aucun autre ordre d'enseignement en ce qui avait trait à l'APC ; 2) le devis ministériel se révélait lui-même ambigu quant à la définition de la compétence à communiquer (voir section 1.5.1) ; et 3) malgré les quelques formations sur l'APC reçues, les

enseignants ont dû interpréter et traduire le devis ministériel en plans cadres en n'ayant jamais eu d'expérience d'enseignement APC, ni comme apprenant, ni comme enseignant, tout en expérimentant également la rédaction de tels plans cadres. Dans ces conditions, confronter les exigences de l'APC à des représentations de l'enseignement des L2 plus traditionnelles ne pouvait s'avérer une solution gagnante sur tous les plans.

Les déterminismes personnels comme apprenant et enseignant de L2 aident à expliquer, en partie du moins, pourquoi les enseignants d'ALS du collégial continuent de mettre l'accent sur la grammaire (CEEC, 2001) et sur les habiletés langagières de façon séparée plutôt que de mettre l'accent sur la compétence à communiquer. Ils aident aussi à comprendre pourquoi les enseignants partagent des RP de l'APC similaires et plus ou moins fidèles à l'APC.

5.3. Des déterminismes professionnels et de la représentation professionnelle de l'approche par compétences

La figure 31 (p. 347) montre comment les RP se construisent de l'histoire du milieu professionnel. Au collégial, les pratiques d'embauche et les pratiques d'évaluation peuvent contribuer, en tant que déterminismes professionnels, au développement des RP des enseignants d'ALS.

D'une part, les enseignants d'ALS sont embauchés sur une base disciplinaire. En d'autres mots, les enseignants d'ALS sont reconnus comme des connaisseurs ou des spécialistes de la langue, ce qui n'implique nullement qu'ils soient spécialistes de l'enseignement d'une L2. En outre, les pratiques d'embauche des établissements collégiaux confirment, dès le début de l'entrée dans la carrière, l'importance qu'ils accordent à la qualification comme spécialiste-connaisseur de la langue pour enseigner l'ALS. D'autre part, et plus d'une dizaine d'années après la réforme, très peu

d'établissements du réseau collégial auraient donné suite à l'obligation d'évaluer régulièrement leurs personnels (CEEC, 2004). Ce faisant, « le peu d'attention portée à la nécessité d'évaluer [leurs enseignements] enracine les enseignants dans des pratiques déjà acquises et maîtrisées » (Savoie-Zajc, 1993, p. 45). Les pratiques d'embauche et d'évaluation de l'enseignement du milieu collégial renforcent, avec le temps, le sentiment d'être un spécialiste de la langue et d'avoir toujours bien fait en agissant comme tel. Il s'agit là d'une reconnaissance institutionnelle qui confirme les enseignants dans leurs savoirs de spécialistes de la langue.

Par définition, l'APC met l'accent sur l'élaboration d'un enseignement basé sur la compétence fonctionnelle de la L2 et la fluidité de l'expression plutôt que sur la précision et la justesse de la langue. Or, les pratiques d'embauche et d'évaluation de l'enseignement du collégial entérinent plutôt une approche disciplinaire de la langue. Ces déterminismes organisationnels auraient favorisé davantage le maintien, voire peut-être l'adaptation, plus que la remise en question réelle des RP et des pratiques de l'enseignant d'ALS du collégial. Les pratiques d'embauche et la quasi absence d'évaluation des enseignements, confortées par le climat départemental (voir section précédente) pourraient bien avoir comme corollaire le maintien de pratiques élaborées individuellement dans l'action, pratiques qui ne seraient pas nécessairement toujours efficaces à un enseignement des L2 soumis à une approche par compétences.

6. ... ET RELEVANT D'UNE RP D'EFFICACITÉ PLUS INDIVIDUELLE QUE COLLECTIVE.

Comme discuté à la section 1.5 pour la RP d'APC, certains déterminismes historiques dont les pratiques d'embauche axées sur la maîtrise disciplinaire et les pratiques d'évaluation de l'enseignement pourraient expliquer, du point de vue collectif, l'évolution de la RP de l'efficacité en enseignement de l'ALS en termes

d'ajout, de maintien ou de retrait d'éléments périphériques ou même centraux. Quoique applicables à la RP de l'efficacité, ces explications demeurent toutefois limitatives, laissant dans l'ombre les particularités individuelles de cette RP.

Les cartes cognitives individuelles ont permis d'observer l'expression de pratiques de planification variées ainsi que la présence de plusieurs éléments distincts qui rejoignent la RP d'efficacité. Ces particularités individuelles correspondraient aux éléments périphériques de la RP d'efficacité. La mise en vis-à-vis du raisonnement pré-action et de la RP d'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial a fait ressortir que la RP d'efficacité rejoint seulement en partie le raisonnement de planification. Sur le plan collectif, ces éléments communs correspondraient aux éléments du noyau de la RP d'efficacité effectivement réinvestis dans les pratiques de planification. La RP d'efficacité de l'enseignant d'ALS du collégial se composerait ainsi d'un nombre limité d'éléments prescriptifs (le noyau) et, par déduction, tiendrait surtout dans les éléments périphériques de la RP entretenue. Bref, l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial tient davantage dans les différences individuelles que dans les éléments communément retenus. De là, il n'y a qu'un pas pour suggérer que l'enseignement de l'ALS au collégial ne peut être efficace collectivement parlant. Les éléments périphériques des RP d'efficacité individuelles pourraient donc aider à expliquer qu'avec certains enseignants, l'étudiant aura l'impression d'avoir appris beaucoup alors qu'avec d'autres, il dira avoir peu ou pas appris du tout. Les éléments périphériques de la RP d'efficacité pourraient contribuer à expliquer ce que Bressoux (1995) a appelé l'effet maître. Il serait intéressant d'identifier, dans des travaux subséquents, ce qui distingue les choix de planification des uns et des autres ainsi qu'en vérifier l'application dans la classe et la relation avec l'apprentissage des étudiants.

Le chapitre VI a discuté des caractéristiques du pentagone du raisonnement pédagogique sous-tendant la planification en enseignement de l'ALS au collégial. Ces caractéristiques tirent leurs origines de déterminismes personnels, profes-

sionnels et organisationnels et englobent tant les liens et composantes de planification que les RP de l'APC et de l'efficacité. L'étude du raisonnement pédagogicodidactique pré-action et des RP de l'enseignant d'ALS du collégial montre que la pensée de planification de ce dernier va bien au-delà d'un simple positionnement sur le rôle de la discipline même si celui-ci demeure important : elle questionne ce qui habite profondément l'enseignant – ses connaissances, ses habiletés, ses croyances, ses modèles, son identité professionnelle, ... – et qui sert de toile de fond à l'efficacité de son enseignement.

SEPTIÈME CHAPITRE CONCLUSION

Le problème de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial ne réside pas dans le savoir disciplinaire, c'est-à-dire la maîtrise de la langue anglaise, ni dans les savoirs à caractère pédagogique comme le relationnel. Ainsi que nous l'avons souligné dans le chapitre VI, la réponse au problème d'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial résiderait dans plusieurs sources, dont les contextes politique, social, culturel et économique extérieurs à la classe ainsi que l'environnement scolaire et les pratiques d'enseignement, dont la planification de l'enseignant, angle d'entrée privilégié pour cette recherche.

Ce septième et dernier chapitre vient clore cette recherche sur la planification pédagogicodidactique et les représentations professionnelles de l'APC et de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial. Nous y rappelons l'essentiel des principales parties de notre étude, soit la problématique, la question de recherche et les objectifs spécifiques, la démarche méthodologique privilégiée et les résultats obtenus. Nous abordons ensuite les retombées, les limites et les ouvertures possibles de notre travail.

1. SYNTHÈSE

Depuis 1993, les cours d'ALS sont obligatoires à l'ordre collégial et *Communiquer dans la langue seconde* y est la compétence visée. Or, l'efficacité de l'enseignement de l'ALS au collégial est questionné par plusieurs intervenants alors que le niveau d'anglais des cégépiens diplômés ne rencontrerait pas les attentes des employeurs (MEQ, 1996, 1998, 2002, 2013) et de la société en général. Dans les régions unilingues francophones du Québec, la classe d'ALS demeure pratiquement l'unique

source de contacts avec l'anglais et, pour cette raison, une partie de la réussite de l'apprentissage de la L2 reposera en grande partie sur les pratiques et les choix de l'enseignant. De façon spécifique, cette recherche s'est intéressée aux liens entre la planification et les représentations professionnelles (RP) des enseignants d'ALS du collégial. Elle se voulait un effort visant à répondre et à documenter la question de recherche suivante : *À quelle réflexion pédagogicodidactique pré-action les enseignants d'ALS du collégial se réfèrent-ils ?* Quatre objectifs spécifiques ont été mis de l'avant pour ce faire :

1. Identifier les représentations professionnelles au regard de l'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde ;
2. Identifier les représentations professionnelles au regard de l'approche par compétences ;
3. Décrire le raisonnement sous-tendant la réflexion pédagogicodidactique pré-action de l'intervention éducative des enseignants d'ALS selon les axes pédagogique et didactique ;
4. Décrire le raisonnement sous-tendant la réflexion pédagogicodidactique pré-action de l'intervention éducative des enseignants d'anglais langue seconde en fonction des représentations professionnelles de l'approche par compétences et d'efficacité en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial.

De façon à fournir un éclairage sur le raisonnement sous-tendant la prise de décision de l'enseignant d'ALS du collégial, nous avons investigué la pensée pré-action par l'intermédiaire du rappel de la planification du cours jugé, *a posteriori*, efficace. Nous avons ensuite mis ce raisonnement en relation avec les RP de l'APC et de l'efficacité de l'enseignement telles que définies par l'enseignant d'ALS du collégial. Des entrevues semi-structurées et d'explicitation ont permis de dégager, d'une part, la RP de l'APC, approche d'enseignement prônée au collégial, et celle de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial alors que, d'autre part, l'entretien d'explicitation a permis de mettre à plat la logique de planification telle qu'explicitée par les 11 enseignantes interviewées. La cartographie cognitive a ensuite été utilisée pour schématiser la logique de planification et les relations entre les choix de planification rapportés par les participantes. Une partie de l'originalité de cette recherche réside justement dans

cette utilisation conjointe de l'entretien d'explicitation et des cartes cognitives pour faire émerger et schématiser la pensée de l'enseignant.

Prenant comme point de départ les RP de l'enseignant, la cartographie cognitive a permis de reproduire, à partir de l'entretien d'explicitation, la réflexion pré-action de l'enseignant d'ALS du collégial sous forme d'une structure pentagonale. Cette structure agit comme un cadre de référence à partir duquel l'enseignant décide de la séquence d'enseignement et des dispositifs qu'il met en place pour faire apprendre l'étudiant. L'étude du pentagone de la réflexion pré-action et des RP de l'enseignant d'ALS du collégial a révélé un raisonnement dynamique, à la fois simple et complexe... marqué du dispositif d'enseignement-apprentissage ... didactique ... peu évaluatif... peu fondé sur l'APC... et relevant d'une RP d'efficacité plus individuelle que collective. De façon concise, l'étude du raisonnement pédagogique-didactique pré-action révèle que :

1. la pensée de planification de l'enseignant d'ALS du collégial est dynamique et se caractérise de plusieurs va-et-vient, certains mutuels, certains unidirectionnels et d'autres prescriptifs. Dans l'esprit où pour être efficient dans cette profession aux multiples tâches qu'est l'enseignement, il serait tout à fait prématuré de supposer qu'un raisonnement de planification plus complexe que celui décrit serait plus efficace en termes d'apprentissages de l'étudiant. En fait, le problème ne réside pas dans le recours à une image mentale pentagonale qui semble, dans les faits, simple et réductrice, mais plutôt dans le manque de réflexion et de retours critiques réalisés sur les choix et les outils d'enseignement-apprentissage retenus en comparaison avec les attentes curriculaires ;
2. des rapprochements, des lieux de distance et des vides entre les RP d'efficacité et de l'APC entretenues par l'enseignant d'ALS et sa planification. Bref, lorsqu'il planifie un cours qu'il veut efficace, l'enseignant d'ALS du collégial s'inspire peu, voire pratiquement pas de l'APC et il se limite à quelques variables en lien avec sa RP de l'efficacité dont, tout particulièrement, le niveau de L2 du cégépien ;
3. l'existence de nombreux éléments de planification distincts et individuels dans les cartes cognitives individuelles nous amène dès lors à proposer que le faible nombre d'éléments centraux suppose l'existence d'éléments périphériques nombreux et variés. L'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial procéderait ainsi du fait individuel plutôt que du fait collectif ;

4. trois éléments contribueraient particulièrement au problème de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial : 1) l'absence de pratiques critiques et réflexives vis-à-vis des choix d'enseignement réalisés et vis-à-vis certaines composantes de planification dont le matériel et les objectifs curriculaires, 2) les RP de l'enseignant, que ce soit par son manque de connaissances (APC) ou par leur sous-exploitation (efficacité) ; et 3) les déterminants reliés à l'historique de l'organisation et à celui, plus personnel, de l'enseignant.

En recourant au dénombrement des liens et des énoncés, nous posons que les RP de l'enseignant participent à l'(in)efficacité de l'enseignement de l'ALS en contexte unilingue francophone québécois en n'orientant que partiellement ou que très peu les choix et les décisions de l'enseignant d'ALS dans le sens escompté du curriculum et de l'APC. Une partie du problème de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial réside dans la distance qui existe entre les attentes curriculaires, ce qui est effectivement enseigné et comment l'enseignant d'ALS s'y prend pour faire apprendre. L'origine de cette distance est multiple et origine de déterminismes variés à la fois attribuables à l'individu, à l'organisation et au curriculum. Les résultats de cette recherche vont dans le sens d'un effet d'historicité sur les RP de l'APC et d'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial. Du point de vue de l'organisation, les pratiques d'embauche basées sur la spécialité ainsi que les pratiques d'évaluation des enseignements contribueraient au maintien des RP des enseignants à cet ordre d'enseignement plutôt que de favoriser la mise en œuvre de pratiques d'enseignement en adéquation avec les attentes curriculaires et principalement de l'APC. Du point de vue de l'enseignement, une partie de l'(in)efficacité serait attribuable à la réflexion et à la prise de décision pré-action de l'enseignant à l'œuvre à l'intersection du curriculum et des choix de planification. Du point de vue curriculaire, l'ambiguïté conforterait le maintien de RP et de pratiques d'enseignement alignées sur le modèle des *quatre habiletés linguistiques* plutôt que sur l'enseignement de la compétence à communiquer.

2. LIMITES

Il convient maintenant de revenir sur certains des éléments de la recherche qui en montrent, par le fait même, les limites. Ces limites concernent principalement l'échantillon, les outils de collecte de données, le déroulement de la démarche et de la collecte de donnée. Il s'agit de questionner les aspects de la collecte et d'évaluer les erreurs qui auraient pu se glisser de façon à juger de la validité de notre recherche et de la fiabilité de nos résultats.

2.1. De l'échantillon

Constitué uniquement de répondants de sexe féminin, l'échantillon observé ne peut prétendre être représentatif de la population des enseignants de L2 en milieu francophone unilingue en raison de son nombre restreint, nombre qui, par ailleurs, convient à une étude qualitative. Il y a aussi sous-représentation en ce qui concerne les participants du cégep de grande taille. Par surcroît, la sélection de notre échantillon s'est effectuée sur une base volontaire et non probabiliste. En outre, à l'exception d'une participante, toutes les autres connaissaient et avaient travaillé avec la chercheuse principale avant la réalisation de la recherche. Il semble cependant, comme rapporté par l'étudiante intervieweuse, que l'empathie développée pour cette dernière durant l'entrevue ait plutôt favorisé l'expression de réponses détaillées parce qu'on « expliquait à une étudiante, future enseignante d'ALS [plutôt qu'à une collègue] qui connaissait déjà tout ça ». Bien que les précautions prises pour la cueillette de données semblent avoir rempli leur fonction vis-à-vis du biais de désirabilité sociale, il demeure que, en partant, les dix enseignantes connues de la chercheuse aient pu participer à la recherche du simple fait qu'elles la connaissaient. Enfin, pour raison de faisabilité, nous nous sommes intéressée à une seule région francophone du Québec.

Même si une réserve certaine est de mise quant à la généralisation des résultats, l'exiguïté de l'échantillon a permis une investigation pointue et il nous semble approprié de souligner ici le potentiel de transférabilité de nos résultats. Pour Mukamumera, Lacourse et Couturier (2006) la transférabilité se réfère à la « capacité d'une recherche (ses conclusions) de faire sens ailleurs » (p. 129). Selon ces auteurs, la transférabilité se décline selon trois conditions : 1) la pertinence théorique de l'échantillon, 2) les similitudes partagées entre le site d'observation et les sites éventuels de transfert des résultats, et 3) le niveau d'abstraction atteint dans l'analyse.

Premièrement, la pertinence théorique pose que l'échantillon, bien que restreint dans le cas d'une étude qualitative, soit suffisamment diversifié et que la saturation des données soit assurée. En ce qui nous concerne, la saturation des données a été atteinte et il n'y aurait pas lieu, à la lumière de celles-ci, de justifier une augmentation du matériel empirique. La diversité de notre échantillon demanderait sans doute à être étoffée. Ainsi, nous n'avons eu qu'une seule participante du cégep de grande taille et, au total, aucun participant de sexe masculin. Il importe toutefois de souligner que, exception faite du cégep de grande taille, aucun enseignant d'ALS masculin n'oeuvrait dans les trois établissements participants lors de notre cueillette de données. Autrement dit, le fait que notre échantillon se soit révélé être exclusivement féminin correspond à la réalité des départements d'ALS de trois des quatre établissements collégiaux de la région où s'est déroulée notre étude.

Deuxièmement, citant Pourtois et Desmet (1997, p. 121), Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006) réitèrent l'intérêt « d'estimer le degré et le type de similitude entre le site observé et d'autres sites ». Comme mentionné plus haut, nous avons étudié, pour raison de faisabilité, une seule région unilingue francophone du Québec. Quoique que cela demeure à confirmer, il nous semble peu probable que les caractéristiques régionales sociales, politiques ou culturelles des autres régions unilingues francophones du Québec divergent tellement de celles de la région étudiée que

cela ferait en sorte que les enseignants d'ALS y considéreraient l'enseignement de leur discipline selon des paramètres vraiment différents de ceux répertoriés. Au contraire, puisque tous ont opté pour l'enseignement de l'ALS en région unilingue francophone québécoise, il nous paraît beaucoup plus plausible de proposer l'existence de similitudes et de rapprochements entre les sites que sont les établissements collégiaux en région unilingue francophone.

Troisièmement, « [s]ubsumer le particulier sous le général [...] constitue en même temps l'ancrage d'un bon niveau de transférabilité des résultats » (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006, p. 131). Notre analyse se situe au-delà du niveau de la spécificité des comportements et des significations singulières des participantes. Bref, le niveau d'abstraction de notre analyse atteint un bon « niveau de concept générique qui rend intelligible, au-delà de l'« ici et maintenant », les processus [...] en jeu » (*ibid.*, 2006, p. 131).

Considérant que la saturation des données a été atteinte, l'existence de similitudes entre le site étudié et les sites semblables ainsi que le niveau d'abstraction de notre analyse, il apparaît plausible, malgré la faiblesse de notre échantillon sur le plan de la diversité, de présupposer de la transférabilité de nos résultats.

2.2. Des outils de collecte de données

S'interroger sur l'efficacité de l'outil, c'est se demander si les questions ont cerné le phénomène étudié et si les répondantes ont bien compris les questions qui leur ont été adressées. D'une part, et à nouveau, la saturation des données a été atteinte, ce qui soutient l'idée que les variables à l'étude ont été bien couvertes alors que les questions de l'entrevue semi-dirigée et de l'entretien d'explicitation ont permis de constater des différences réelles entre les participantes. D'autre part, la formulation des énoncés

s'est révélée appropriée, car aucune question n'a été posée quant à leur signification. En tout et partout, une seule question a été posée à l'intervieweuse, à savoir : « Qu'est-ce que vous entendez par efficacité ? » Comme prévu, l'intervieweuse a retourné la question à l'enseignante participante en répondant : « En fait, c'est la question, c'est ce que nous voulons savoir, ce que vous, vous trouvez efficace ». Exception faite de cette question, l'entrevue semi-dirigée s'est déroulée conformément au protocole d'entrevue.

2.3. De la nature des données

D'une part, étudier le représentationnel à travers le rappel de l'expérience suppose de travailler avec le discours des participantes avec tout l'implicite que cela comporte. Ainsi, en plus de l'expérience vécue, les discours tenus lors des entrevues semi-dirigées et des entretiens d'explicitation peuvent aussi refléter les connaissances théoriques ou les savoirs d'expérience que possèdent les enseignantes et auxquelles elles ont recours pour définir leurs RP ainsi que décrire, *a posteriori*, leurs choix de planification. Or, les paroles de praticiens ne se laissent pas facilement recueillir (Plazaola Giger et Stroumza, 2007). Cela suppose que la personne interviewée parle d'une position particulière, position dans laquelle elle est davantage en contact avec son expérience passée qu'avec la situation d'entretien à laquelle elle se soumet (Vermersch, 2011). Soulignons, à titre d'exemple et comme rapporté par l'intervieweuse, le cas de cette enseignante qui se cale plus profondément dans son fauteuil, relève la tête et lève les yeux, un peu comme tournée vers elle-même, vers son intérieur pour relater comment elle planifie. Bref, en ce qui a trait à l'entretien d'explicitation, celui-ci a été bien mené, il a eu l'effet escompté sur le rappel de l'information et le discours rapporté correspond à l'expérience vécue de la planification et non pas à des connaissances théoriques sur le sujet. Si le discours obtenu sur les actions et choix réalisés lors de la planification s'avère somme toute proche de l'expérience vécue, il demeure que les caractéristiques et attributs accolés aux diffé-

rentes composantes de planification peuvent tirer leur source autant des connaissances théoriques que du rappel de l'expérience professionnelle.

D'autre part, le travail sur la parole suppose aussi des limites inhérentes à l'élaboration des cartes cognitives et à la fidélité de la retranscription de la réflexion. Ainsi, comme le précise Chaney (2008) au sujet de l'utilisation des cartes cognitives, la représentation graphique des représentations de l'individu sur un objet donné passe par trois filtres spécifiques : 1) les représentations du chercheur, 2) le discours du sujet et 3) la représentation graphique. Du point de vue des limites, ces filtres ont pu s'influencer mutuellement les uns les autres tout au long de ce processus complexe et circulaire de la transcription du discours vers la schématisation de la pensée.

2.4. Du déroulement de la collecte et de l'analyse des données

Deux incidents isolés se sont produits durant la cueillette des données : 1) la qualité de l'enregistrement d'une participante s'est révélée piètre, rendant la transcription mot-à-mot des verbatim de l'entrevue semi-dirigée et de l'entretien d'explicitation impossible et 2) une participante s'est dite incapable de répondre à nos questions. Dans le cas de l'enregistrement de faible qualité, l'enseignante a accepté de reprendre l'entrevue semi-dirigée. L'écoute de ce deuxième enregistrement par la chercheure et les commentaires de l'intervieweuse permettent de confirmer la similitude des données recueillies lors de la première et de la deuxième entrevue. En ce qui a trait à l'entretien d'explicitation, l'identification des items significatifs nécessaires à l'élaboration des cartes cognitives a été possible malgré la faible qualité de l'enregistrement et il n'a pas été jugé utile de refaire cet entretien. Dans le cas de la participante se disant incapable de répondre à nos questions, l'intervieweuse a su, dans un premier temps, rassurer l'enseignante en lui rappelant que ce que l'on voulait savoir, c'était ce que, « en tant qu'enseignante d'ALS du collégial, elle pensait, ce qu'elle faisait ». Dans un deuxième

temps, l'intervieweuse a pris l'initiative de demander à la participante si elle avait des enfants puis de reformuler la question de départ de façon à ce que cette dernière raconte à son adolescente « ce qu'était le travail de maman au cégep ». Une fois la glace ainsi brisée et la première réponse obtenue, l'enseignante a répondu de façon détaillée à toutes les questions de l'entrevue semi-dirigée et à celles de l'entretien d'explicitation sans demande de clarification supplémentaire.

Bien que, conjointement avec notre juge externe, nous ayons fait preuve de vigilance lors de l'analyse et de la création des catégories émergentes, le fait de travailler à la fois en anglais et en français a mené à quelques interprétations hésitantes pour les deux codeurs. Un exemple simple réside dans l'utilisation du mot *cours* qui, en français, recouvre deux réalités à savoir celle de *leçon* et celle de l'ensemble des heures dédiées à l'enseignement d'un sujet ou d'une discipline dans le cadre d'une session donnée alors que, en anglais, les mots *class* et *course* seront utilisés pour référer à ces deux réalités.

Enfin, 3 des 11 participantes ont répondu positivement à la séance de validation. C'est donc, d'un point de vue quantitatif, seulement 27 % des cartes cognitives qui ont été validées. Malgré ce faible pourcentage, rappelons avec Novak et Cañas (2006a) que des cartes cognitives produites par différents lecteurs exhibent de hauts niveaux de cohérence. À la suite de ces auteurs, nous avançons dès lors que les cartes cognitives élaborées dans le cadre de cette recherche correspondraient, dans leur globalité, au discours de planification des huit participantes qui n'ont pas procédé à la validation de leur carte.

En somme, les lacunes identifiées constituent, selon nous, des lacunes mineures en ce qu'elles n'affecteraient pas les résultats d'une manière significative. En effet, même en corrigeant ces erreurs, les données demeureraient équivalentes et la

répartition des réponses demeurerait sensiblement la même. Aussi, même si certains éléments limitent la portée de nos résultats, limites que nous venons de souligner, il nous semble que la validité des théories de référence autorise à tirer certains enseignements de notre étude et que l'on peut avoir une confiance raisonnable dans sa validité interne et, par conséquent, dans la valeur des résultats obtenus. Bien que les résultats ne puissent être généralisés à des contextes plus larges, ils n'en demeurent pas moins intéressants car démontrant des qualités de transférabilité et représentant une valeur certaine de par leur caractère novateur pour les formateurs des futurs enseignants de L2 et les conseillers pédagogiques du réseau collégial.

3. PORTÉE DE LA RECHERCHE

Si notre recherche n'apporte pas de réponse définitive à la question de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial, elle permet de lever le voile sur ce que font les enseignants d'ALS du collégial lorsqu'ils planifient leur enseignement, une tâche pour laquelle ils sont, plus souvent qu'autrement, peu préparés à l'embauche. En ligne avec les travaux de Lauzon (2001), notre recherche souligne l'idée que les enseignants d'ALS du collégial ont développé un savoir professionnel d'expérience de la planification et de la situation pédagogicodidactique et notre recherche constitue un pas vers la mise à jour et le partage de cette expertise, ouvrant la porte à des retombées, des recommandations et des pistes de recherche.

3.1. Retombées et recommandations

De façon générale, les résultats et les instruments méthodologiques utilisés dans cette recherche peuvent être réutilisés en formation initiale et en formation continue pour travailler sur les RP des enseignants. Comme souligné dans le cadre conceptuel, pour que de nouvelles idées et façons de faire soient adoptées par une personne,

celles-ci doivent être plausibles et se révéler plus satisfaisantes que les pratiques et que les conceptions que la personne entretient déjà. En conséquence, pour mener à un véritable travail sur les RP, il importe de travailler en lien avec ce que les enseignants vivent dans leur pratique quotidienne. Les formateurs d'enseignants et les conseillers pédagogiques pourraient utiliser la technique de la cartographie cognitive et du pentagone du raisonnement pré-action comme outils de développement professionnel pour aider les enseignants – futurs et en service – à comprendre leur dynamique de planification ainsi que l'efficacité en enseignement. Ces outils pourraient aussi servir à l'identification et soutenir le travail sur les RP, les lieux d'(in)efficacité et les pratiques d'(auto)évaluation et d'autorégulation de la planification.

De façon spécifique, le contexte du renouvellement professoral au collégial constitue un rendez-vous d'importance pour recueillir l'expertise développée par les enseignants du collégial. En outre, les demandes contemporaines en ce qui a trait à l'enseignement et à l'apprentissage de l'ALS au Québec invitent à émettre quelques suggestions pour l'enseignement de cette langue au collégial :

1. considérant que l'arrivée de nouveaux enseignants du collégial constitue, simultanément au contexte de renouvellement du corps professoral, un moment propice pour le développement professionnel et le renouvellement des RP et des pratiques enseignantes : que la formation continue au collégial s'aligne sur les besoins des enseignants d'ALS en didactique et en évaluation des compétences. Sur le plan de la formation en évaluation, il faudrait former à l'évaluation selon l'APC ainsi qu'aux principes de mesure et évaluation des apprentissages. Sur le plan de la didactique des L2, il faut manifestement s'attaquer au problème de l'enseignement de la compétence à communiquer à l'oral et penser à proposer des outils novateurs comme, par exemple, le tutorat à distance pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage de l'oral en contexte scolaire ;
2. considérant l'accroissement du nombre d'heures et de l'offre de cours d'ALS au primaire et au secondaire ainsi que le manque de connaissance du curriculum d'ALS du secondaire de l'enseignant ALS : informer les enseignants d'ALS du collégial sur les programmes du secondaire, leur contenu, les compétences qui y sont développées ainsi que sur les profils de sortie attendus en ALS ;
3. considérant que le curriculum en ALS au collégial s'est révélé ambigu, confortant, par le fait même, le maintien de la RP de l'APC de l'enseignant d'ALS du collégial : réviser le programme d'ALS du collégial, notamment en ce qui a trait aux ambiguïtés liées aux définitions de la compétence à communiquer et des habiletés linguistiques comme éléments de compétence ;

4. considérant que les pratiques d'embauche et d'évaluation des enseignements renforcent plus que n'invitent à l'adaptation des RP et des pratiques enseignantes : revisiter les pratiques organisationnelles à cet effet et soutenir les nouveaux enseignants du collégial eu égard aux faiblesses identifiées lors de l'embauche.

3.2. Perspectives de recherche

Qu'il s'agisse de l'anglais ou d'autres langues, l'enseignement des L2 fait office de demandes croissantes dans le contexte socioéconomique contemporain, et l'enseignement collégial n'échappe pas à ces demandes. Ceci ouvre des perspectives de recherche sur l'IE efficace en enseignement des L2 au post-secondaire. Si la qualité de l'enseignement dépend en partie de la qualité des décisions pré-action de l'enseignant, la mauvaise qualité de celles-ci peut devenir coûteuse en termes d'apprentissage pour l'apprenant. La distance observée entre les RP et les pratiques de planification des enseignants du post-secondaire montre la pertinence de poursuivre les recherches sur la pensée pré-action de ces derniers en adoptant une double perspective, c'est-à-dire en analysant à la fois leurs RP et leurs pratiques de planification. La connaissance des RP de l'enseignant d'ALS du collégial et de la dialectique qu'elles entretiennent avec les pratiques d'enseignement et la prise de décision de l'enseignant s'avère fondamentale pour comprendre les difficultés de l'efficacité en enseignement des L2 à cet ordre d'enseignement. La question de la nature des relations entre ces deux éléments demeure parcellaire et beaucoup reste à découvrir à cet effet. Identifions ici quelques pistes de recherche suggérées par notre travail :

1. D'approche générale et heuristique, notre travail n'a pu mettre en lumière tout le détail du *dispositif d'enseignement-apprentissage*. Réutiliser la technique de l'entretien d'explicitation associée à celle des cartes cognitives pour préciser le détail du raisonnement de planification du *dispositif d'enseignement-apprentissage* pourrait s'avérer pertinent pour identifier les caractéristiques et indicateurs d'efficacité retenus en enseignement de l'ALS au collégial pour un enseignement efficace ;
2. Les sources de difficultés qui freinent ou empêchent l'adoption de pratiques efficaces en enseignement des L2 peuvent s'étudier en fonction des RP entretenues

par les enseignants. La question est maintenant de savoir si ces difficultés sont dues principalement au manque de connaissances ou à l'existence de RP qui seraient incohérentes avec les attentes prescrites ou celles induites par la réforme ;

3. Notre choix de limiter la recherche aux établissements francophones de la région administrative 04 et la participation exclusivement féminine suggère la réplique de l'étude dans d'autres régions unilingues francophones du Québec et auprès d'enseignants d'ALS masculins. Identifier des RP spécifiques similaires et généralisables pertinentes au raisonnement de planification d'enseignants de L2 du collégial d'autres régions unilingues et bilingues du Québec serait utile. En outre, la cohabitation du français et de l'anglais comme langues officielles au Québec ajoute à la pertinence de s'intéresser à la question des RP et de la planification en enseignement du français langue seconde au collégial;
4. Dans l'esprit de mieux comprendre les liens ou les ruptures en enseignement des L2 entre les différents ordres d'enseignement, des travaux comme le nôtre seraient nécessaires pour mettre à jour l'heuristique du raisonnement qui sous-tend la planification de l'enseignant. À cet effet, il pourrait être intéressant de répliquer notre étude et de combiner la technique de l'entretien d'explicitation et des cartes cognitives pour préciser le détail du raisonnement pré-action à d'autres clientèles d'enseignants – université, primaire, secondaire et aux futurs enseignants ;
5. Située dans une approche systémique de l'enseignement, l'étude de la planification ne fait évidemment pas état de tous les lieux dont est ou peut être tributaire l'efficacité en enseignement-apprentissage des L2. Il importe de dégager et établir, à partir notamment d'observations dans la classe de L2, les liens entre la planification et les pratiques réinvesties dans la classe de L2 en termes de résultats d'apprentissage, d'amélioration et de perception d'apprentissage de l'apprenant de L2. Comparativement à l'enseignement d'autres disciplines, enseigner une L2 comporte la difficulté supplémentaire d'enseigner la langue comme objet d'apprentissage en utilisant celle-ci comme outil de communication. Il nous semble dès lors primordial de s'intéresser à la communication enseignant-étudiant pour un enseignement efficace de la L2, ce qui inclut nécessairement d'accorder une importance à la communication non-verbale et à la présence de l'enseignant en classe de L2 par l'intermédiaire, par exemple, des concepts de *teacher immediacy* (Mehrabian, 1969) ou de *teaching presence* (Anderson, Rourke, Garrison et Archer, 2001).
6. Considérant l'influence du matériel sur les pratiques enseignantes, il est plausible de penser que l'adéquation de l'enseignement de l'ALS au collégial avec la perspective APC soit compromise et il se pourrait que le manuel puisse contribuer au problème de l'efficacité en enseignement de l'ALS au collégial. La question du manuel en enseignement-apprentissage de l'ALS au collégial demande à être étudiée plus avant.

L'efficacité en enseignement-apprentissage des L2 a fait, fait et fera certainement encore couler beaucoup d'encre. Rendre efficace l'enseignement d'une L2 passe par l'étude des pratiques d'enseignement ; il passe aussi par l'étude des processus cognitifs qui organisent l'acte d'enseignement, c'est-à-dire la pensée de planification. Ce travail de recherche a mis en lumière la pensée pédagogicodidactique pré-action de l'enseignant d'ALS du collégial ; il contribue ainsi à l'avancement des connaissances sur les plans de la planification de l'enseignement au post-secondaire, le rôle des RP en planification et en efficacité de l'enseignement des L2. D'approche exploratoire et holistique, notre travail a permis de dégager des pistes notamment méthodologiques et pratiques au regard d'un objet peu étudié, la pensée de planification en enseignement post-secondaire. Malgré les limites relevées, les résultats obtenus constituent une connaissance solide. Nous espérons que notre travail contribuera à la réflexion des chercheurs et des formateurs non seulement au Québec, mais partout où la formation à l'enseignement et l'analyse des pratiques sont devenues des enjeux majeurs pour l'efficacité de l'enseignement des L2 et pour la réussite des réformes éducatives.

RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. *In* Abric J.-C. (dir.), *Pratiques sociales et représentation* (11-37). Paris : Presses universitaires de France.
- Andreani, J.-C., et Conchon, F. (2005) Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : État de l'art en marketing. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.escp-eap.net/conferences/marketing/2005_cp/Materiali/Paper/Fr/AN_DREANI_CONCHON.pdf>.
- Audet, M. (2003). Plasticité, instrumentalité, et réflexivité. *In* P. Cossette (dir.), *Cartes cognitives et organisation* (p. 271-287). Québec : Les Éditions de L'ADREG.
- Alvarez, G., et Perron, D. (1995). *Concepts linguistiques en didactique des langues*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Anderson, L.W. (2004). *Accroître l'efficacité des enseignants* (2^e éd.). Paris : UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
- Argyris, C. et Schön, D. (1976). *Theory in practice: increasing Professional Effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Assemblée nationale (23 février 2011). 39^e législature, 2^e session. *Journal des débats de l'Assemblée nationale*, 42(1). Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://www.assnat.qc.ca/archives/fra/39legislature2/Debats/journal/ch/110223.htm>>.
- Baillauquès, S. (2001). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. *In* L. Paquay, É. Charlier, et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (3^e éd.) (p. 41-62). Bruxelles : DeBoeck-Wesmael.
- Bailly, N., et Cohen, M. (n. d.). L'approche communicative. *Site Web de FLENET redIRIS*. Site téléaccessible à l'adresse URL : <<http://flenet.rediris.es>>. Consulté le 21 février 2010.
- Bailly, S. (2004). Enseigner et apprendre une langue étrangère à l'école élémentaire : accompagnement d'une innovation didactique. *Mélanges du CRAPEL*, 27, 41-70. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://revues.univ-nancy2.fr/melanges-Crapel/IMG/pdf/2bailly-2.pdf>>.
- Balderrama, M. V., et Díaz-Rico, L. T. (2006). *Teaching performance expectations for educating English learners*. Boston : Pearson A and B.

- Ball, A. L., Knobloch, N. A., et Hoop, S. (2007). The Instructional Planning Experiences of Beginning Teachers. *Journal of Agricultural Education*, 48(2), 56-65.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Dir.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York : Academic Press.
- Barbeau, D. (1995). L'évolution du réseau collégial. In J.-P. Goulet (dir.), *Enseigner au collégial* (p. 27-42). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Barbeau, D. (2002). *La classe : un miroir du professeur et de son enseignement*. Communication présentée au 22e colloque de l'ACPQ. Symphonie pédagogique... Québec, Canada. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.infiressources.ca/bd/recherche/conferences/304-Barbeau_Denise.pdf>.
- Barcelos, A. M. F., et Kalaja, P. (2003). Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In P. Kalaja et A. M. F. Barcelos (dir.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (p. 231-238). Boston : Kluwer Academic.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bataille, M., Blin, J.-F., Jacquet-Mias, C., et Piasser, A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation* (pp. 57-89). Paris : Presses universitaires de France
- Beacco, J.-C. (2007). L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Paris: Les éditions Didier.
- Bélair-Cirino, M. (2009). Sondage - Le français à Montréal: 90 % des francophones sont inquiets. *Le Devoir*. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/256166/sondage-le-francais-a-montreal-90-des-francophones-sont-inquiets>>.
- Bélanger, S. (2005). *Les représentations de l'enseignement de l'histoire au cégep : L'exemple de trois enseignants*. Mémoire de maîtrise en anthropologie, Université Laval, Québec.
- Berlin, L. N. (2005). *Contextualizing college ESL classroom praxis: a participatory approach to effective instruction*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum.
- Berthelot, M. (1991). *Enseigner, qu'en disent les profs ?* Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Besse, H. (1989). De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues. *Langue française*, 82, 28-43. Document téléaccessible à l'adresse URL :

<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1989_num_82_1_6379>. doi : 10.3406/lfr.1989.6379

- Biggs, J. B. (2001). The Reflective Institution: Assuring and Enhancing the Quality of Teaching and Learning. *Higher Education*, 14, 221-238.
- Bilodeau, C., de Ladurantaye, R. et Martel, C. (2007). *Conception d'un modèle de plan d'intégration des TIC pour le réseau collégial*. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://cmartel.ep.profweb.qc.ca/PlanTic/ProjRapDCP.html>>..
- Bissonnette, S. (2008). *Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles*. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Université Laval, Québec.
- Bissonnette, S., Richard, M., et Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? : efficacité des écoles et des réformes*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Montréal : L'Harmattan.
- Borg, S. (1998). Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly*, 32(1), 9-38.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81–109.
- Bouchard, K. (1999). *Étude de pratiques pédagogiques d'enseignants du collégial : une analyse réflexive accompagnée*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Chicoutimi, Québec.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique, *Connexions* 1, 81, 25-41. Document accessible à l'adresse URL : <www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>. doi : 10.3917/cnx.081.00 25.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des étudiants : effet-école et effet-classe en lecture. *Revue française de sociologie*, 36(2), 273-294.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 35-52.

- Briggs, C. L. (2007). Curriculum Collaboration: A Key Collaboration : A Key to Continuous Program Renewal. *The Journal of Higher Education*, 78(6), 676-710.
- Bronkart, J.-P., Bulea, E., et Pouliot, M. (2005). Introduction : pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues ? In J.-P. Bronkart, E. Bulea, et M. Pouliot (dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences* (p. 7-40). Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- Brophy, J. J., et Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3e éd., p. 328-375). New York : Macmillan.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4^e éd.). Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2^e éd.). White Plaines, NY : Pearson, Education.
- Brown, H. D. et Abeywickrama, P. (2010). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. White Plaines, NY: Pearson, Education.
- Butler, Y. G., Hakuta, K., et Witt, D. (2000). How long does it take English Learners to attain proficiency ? *The University of California Linguistic Minority Research Institute Policy Rep. 2000-01. No 1-28*.
- Calvet, J.-L. (2010). Poids des langues et « prospective » : essai d'application au français, à l'espagnol et au portugais. *Synergies Brésil, 1*, 41-58.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards et R. W. Schmidt (dir.), *Language and Communication* (p. 2-27). New York : Longman.
- Cañas, A. J., et Novak, J. D. (2006). Re-Examining The Foundations for Effective Use of Concept Maps. In Alberto J. Cañas et Joseph D. Novak (dir.), *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Actes de la deuxième International Conference on Concept Mapping* (Vol. 1, p. 494-502). San Jose, Costa Rica : Universidad de Costa Rica.
- Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des Sciences de l'éducation*, XIX(1), 33-57.
- Castellotti, V., et De Carlo, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris : CLE International.

- Castonguay, M. (2011). Efficacité, enseignement et formation à l'enseignement. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Université Laval, Québec.
- Castro Superfine, A. (2008). Planning for mathematics instruction: A model of experienced teachers' planning processes in the context of a reform mathematics curriculum. *The Mathematics Educator*, 18(2), 11-22.
- Centrale d'enseignement du Québec (s. d.). *La formation du personnel enseignant des collèges*. Avis présenté au Conseil supérieur de l'éducation par la Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (CEQ) Québec. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://cbcsq.qc.net/index.cfm/2,0,1673,9595,2037,1213,html>>.
- CEEC (2001). *Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études. Rapport synthèse*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CEEC (2004). *Communiqué no. 1*. Québec : Gouvernement du Québec. Rapport synthèse rendu public lors d'une conférence de presse tenue le 4 octobre 2004.
- Charlier, É. (1989). *Planifier, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Charlier, É., et Donnay, J. (1993). Planifier un cours. In R. Viau (dir.), *La planification de l'enseignement: deux approches, deux visions* (p.111-). Sherbrooke : Edition du CRP.
- Chbat, J. (2004). *Les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial*. Montréal : Collège André-Grasset.
- Chomsky, N. (1969). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Clark, C. M., et Dunn, S. (1991). Second generation research on teacher planning. In H. C. W. et H. J. Walberg (dir.), *Effective teaching : Current research* (p. 183-201). Berkeley, CA : McCuthan.
- Clark, C. M., et Yinger, R. J. (1987). Teacher planning. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teachers' Thinking* (pp. 84-103). Londres : Cassel.
- Clémence, A., et Lorenzi-Cioldi, F. (1996). La recherche sur les représentations sociales. I : Les pratiques d'analyse des données. In J.-C. Deschamps et J.-L. Beauvois (Eds.), *La psychologie sociale. Des attitudes aux attributions* (Vol. 2, pp. 151-157). Grenoble : Presses Universitaires.
- Cornaire, C. (2001). Le déclin des méthodologies constituées : Vers un éclectisme ambiant. In C. Cornaire et M. Raymond (dir.), *Regards sur la didactique des langues secondes* (p. 17-43). Outremont, Québec: Les Éditions LOGIQUES.

- Courchesne, H., et Laflamme, L. (2006). La génération «yes no toaster». Montréal, *Enjeux* : Radio-Canada.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., et Laduron, I. (s. d.). *Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. Une revue critique de la littérature anglo-saxonne*. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://iffp.educanet2.ch/info/Module5/M5_DocsAnnexes/Croyances_des_enseignants.pdf>.
- CSE (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec, Québec : CSE.
- CSE (2005). *L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues*. Québec, Québec : CSE. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/50-0180-01.pdf>>.
- Cusset, P. (2011). Que disent les recherches sur l'"effet enseignant" ? *La note d'analyse*, 232. Centre d'analyse stratégique.
- Deguire, L. (2007). *L'intégration des TIC et développement d'habiletés métacognitives en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Chicoutimi, Québec.
- de Ladurantaye, R. (2011). Les TIC servent-elles toutes les finalités éducatives de l'enseignement collégial ? *Pédagogie Collégiale*, 24(4), 26-30.
- DeLong, M., Winter, D., et Yackel, C. A. (2005). Mental Maps and Learning Objectives : The Fast-SLO Algorithm for Creating Student Learning Objectives. *PRIMUS : Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, 15(4), 307-338.
- Demeuse, M., Matoul, A., Schillings, P., et Denooz, R. (2005). De quelle efficacité parle-t-on ? In M. Demeuse (dir.), *Vers une école juste et efficace : 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation : une approche internationale* (p 15-27). Bruxelles : De Boeck.
- Désilet, M., et Brassard, C. (1994). La notion de compétence revue et corrigée à travers la lunette cognitiviste. *Pédagogie collégiale* 7(4), p. 7-10.
- de Lotbinière-Harwood, S. (2001). L1 + L2 = ? *Correspondance* 6(3). Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr6-3/L1.html>>.
- des Rivières, P. (1999). Les parents sont nombreux à demander plus d'anglais!, *Le Devoir* [Montréal]. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://www3.sympatico.ca/d.duclos/Langueseconde.html#anchor1092794>>.

- DiGisi, L. L., et Willett, J. B. (1995). What high school biology teachers say about their textbook use : A descriptive study. *Journal of Research in Science Teaching* 32(2), 123-142.
- Dionne-Proulx, J., et Alain, M. (1999). *Le vécu des enseignantes et des enseignants de niveau collégial : Vers une nouvelle compréhension*. Trois-Rivières, Québec : UQTR.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet et J. F. Richard (dir.), *Traité de psychologie cognitive* (Vol. 3, p. 110-174). Paris : Dunod.
- Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 45(405), 189-195.
- Doise, W., Clémence, A., et Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Doyle, W., et Carter, K. (1987). Choosing the means of instruction. In V. R. Koehler (dir.), *Educators' handbook : A research perspective*, (p. 188-206). New York : Longman.
- Eley, M. G. (2006). Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach. *Higher Education*, 51, 191-214.
- Fédération des CEGEPs (2000). *L'enseignement collégial vu par des s. Rapport de groupes de discussion sur l'enseignement collégial*.
- Feyant, A. (2011). Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages. *Dossier d'actualité veille et analyses*, 65. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/65-septembre-2011.pdf>>.
- Fillon, P. (2001). Des résultats d'une recherche en didactique à la définition et la mise en situation de contenus de formation. *Aster*, 32(15), 15-39.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J.-C. Abric (dir.) *Pratiques sociales et représentations*(p. 37-58). Paris : Presses universitaires de France.
- Fortin, N. (2000). La formation professionnelle des enseignants et la FEC (CSQ). *Pédagogie Collégiale*, 14(2), 20-22.
- Franchir les frontières (2005). *Jobboom, le magazine*. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://www.jobboom.com/jobmag/2005/v6n5/v6n5-08c.html>>.
- Frayse, B. (2000). La saisie des représentations pour comprendre construction des identités. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 651-676.

- Frayse, B. (2006). Quelle formation pour professionnaliser les ingénieurs ? Spécificité et rôle des représentations : le cas des étudiants ingénieurs au Canada et en France. In B. Fraysse (dir.), *Professionalisation des étudiants ingénieurs* (p. 189-211). Paris : L'Harmattan.
- Fullan, M. (1991). *The New meaning of educational change*. Londres : Cassell.
- Fullan, M. (1994). Teacher leadership : A failure to conceptualize. In D. R. Walling (dir.), *Teachers as leaders. Perspectives on the professional development of teachers* (p. 241-253). Bloomington, IN : Phi Delta Kaplan Educational Foundation.
- Gauthier, B. (1987). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C., et Desbiens, J.-F. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Gazaille, M. (2001). *Contexte multimédia et motivation en apprentissage de l'anglais langue seconde au collégial*. Maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada.
- Gazaille, M., Lavine, G., et Fiala, Y. (2005). *Évaluation des effets d'une approche pédagogique exploitant les TICs en tant que support à la gestion de l'apprentissage et de l'enseignement en anglais langue seconde*. Rapport de recherche présenté au Programme de recherche et développement du réseau privé de l'enseignement collégial.
- Geoffroy, Y. (2003). *Les représentations sociales des professeurs de sciences humaines de deux cégeps au regard de l'interdisciplinarité, de l'intégration et de la professionnalisation dans un contexte de réforme du curriculum et de l'enseignement collégial*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Germain, C. (1991). *Le point sur... l'approche communicative en didactique des langues*. Anjou : CEC.
- Germain, C., et Netten, J. (2006). Stratégies d'enseignement de la communication à l'oral en L2. *Site Web de Wendy Carr*. Site téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.mmecarr.ca/ICF/ICF_PDFs/IFstrategies.pdf>. Consulté le 21 février 2010.
- Gingras, P.-E. (1993). Les cégeps, d'hier à demain. Le perfectionnement des enseignants. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 5-8

- Gouvernement du Québec (1993a). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle : l'enseignement collégial québécois : orientation d'avenir et mesures de renouveau*. Québec: Ministère de l'enseignement supérieur et de la science.
- Gouvernement du Québec (1993b). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle : l'enseignement collégial québécois : formation générale*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2009a). *Portrait de la situation linguistique*. Québec : Secrétariat linguistique du Québec. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://www.spl.gouv.qc.ca/languefrancaise/portrait/>>.
- Gouvernement du Québec (2009b). *Politique linguistique du Québec*. Québec : Secrétariat linguistique du Québec. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://www.spl.gouv.qc.ca/languefrancaise/politiquelinguistique>>.
- Gouvernement du Québec (2009c). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Québec : Enseignement supérieur Direction générale des affaires universitaires et collégiales. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1944836>>.
- Gouvernement du Québec (2013). *Enseignement de l'anglais, langue seconde dans les écoles du Québec - La ministre Malavoy annonce un assouplissement des mesures : communiqué de presse, c3067*, Québec, 7 mars 2013. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://communiqués.gouv.qc.ca/gouvqc/communiqués/GPQF/Mars2013/07/c3067.html>>.
- Grégoire, R., Turcotte, G. et Dessureault, G. (1985). *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes des cégeps ou L'autre cégep*. Québec : Conseil des collèges.
- Guimelli, C., et Jacobi, D. (1990). Pratiques nouvelles et transformation des représentations sociales. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3(3), 307-334.
- Guskey, T. R. (2003). How Classroom Assessments Improve Learning. *Educational Leadership*, 60(5), 6-11.
- Hall, T. J., et Smith, M. A. (2006). Teacher Planning, Instruction and Reflection: What We Know About Teacher Cognitive Processes. *Quest*, 58(4), 424-442.
- Hativa, N., Barak, R. and Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *Journal of Higher Education* 72(6), 699–729.

- Héon, L., Savard, D., et Hamel, T. (2008). *Les cégeps : une grande aventure collective québécoise* (2^e éd.). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Hoffman, R. R., Coffey, J. W., Carnot, M. J., et Novak, J. D. (2002). An empirical comparison of methods for eliciting and modeling expert knowledge. *In Actes du 26e Meeting of the Human Factors and Ergonomics Society* (p. 482-486). Santa Monica, CA : Human Factors and Ergonomics Society.
- Hoffman, B., et Schraw, G. (2010). Conceptions of Efficiency : Applications in Learning and Problem Solving. *Educational Psychologist*, 45(1), 1-14.
- Housner, L. D., et Griffey, D. C. (1985). Teacher cognition : differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56(1), 45-53.
- Housen, A. (2002). Paramètres liés à l'environnement dans l'apprentissage guidé d'une langue seconde. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 23-46. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://aile.revues.org/1379>>.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. *In* J.B. Pride et J. Holmes, (dir.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (p. 269-293). Harmondsworth : Penguin.
- Inchauspé, P. (1992). *L'avenir du cégep*. Montréal, Québec : Liber.
- Institut de recherche sur le Québec (2005). L'apprentissage des langues secondes, un choix politique controversé. *Regard sur le Québec*. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://irq.qc.ca/journal/2005/2/14/lapprentissage-des-langues-secondes-un-choix-politique-contr.html?printerFriendly=true>>.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jordan, S. (1995). *Étude de la motivation chez les étudiants de niveau collégial inscrits à un cours d'anglais langue seconde*. Maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada.
- Joshua, S. (2000). La popularité pédagogique de la notion de "compétence" peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ? *In* Joaquim Dolz et Edmée Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 115-128). Bruxelles : De Boeck.
- Kack, E. (2005). Coup d'œil sur l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec. *FACTUEL*, 17(1). Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://www.lafac.qc.ca/doc/fr/factuel/FA171.pdf>>.

- Kane, R., Sandretto, S., et Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228.
- Kitao, K. (1996). Why do we teach English ? *The Internet TESL Journal*, 2(4). Document téléaccessible à l'adresse URL : <[http://iteslj.org/Articles/Kitao-Why Teach.html](http://iteslj.org/Articles/Kitao-Why%20Teach.html)>.
- Kim, O.-K. (2007). *Teacher knowledge and curriculum use*. Communication présentée à la 29e conférence annuelle du North American Chapter of the international Group for the Psychology of Mathematics Education, Stateline, NV : University of Nevada.
- King, M. B. (2002). Professional development to promote schoolwide inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 243-257.
- Krashen, S. (1987). *Principles and practices in second language acquisition*. New York : Prentice-Hall.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills, CA : Sage Publications.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., et Hachfeld, A. (2013). Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820.
- Laliberté, J., et Dorais, S. (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Langevin, L., Boily, M., et Talbot, N. (2003). *Suite pédagogique pour une réforme en mi-majeur*. Communication présentée au colloque de l'AIPU. Accédé de <http://www.unites.uqam.ca/pcpes/pdf/AIPU03.pdf>
- Langevin, L., Boily, M., et Talbot, N. (2004). Les Impacts pédagogiques de la réforme [de l'enseignement collégial au Québec] : Qu'en pensent les enseignantes et les enseignants ? *Pédagogie Collégiale*, 17(4), p. 33-38.
- Langevin, L., et Ménard, L. (2002). *Conceptions des s, conceptions des professeurs : Réflexions sur la réussite des études*. Communication présentée au 70ième congrès de l'ACFAS, université Laval, Québec. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.unites.uqam.ca/pcpes/pdf/ACFAS_2002.pdf>.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Lauzon, M. (2001). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial : une construction personnelle et sociale*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale du contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (sous la dir. de) (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Guérin.
- Leinhardt, G., et Greeno, J. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75-95.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., et Desjardins, J. (2004). Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), p. 509-533.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C., et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique - Revue électronique de sociologie*, 4(4).
- Li, Y., Chen, X., et Kulm, G. (2009). Mathematics teachers' practices and thinking in lesson plan development : a case of teaching fraction division. *ZDM Mathematics Education*, 41(6), 717-731.
- Little, M. E. (2003). Successfully Teaching Mathematics : Planning Is the Key. *The Educational Forum*, 67, 276-282.
- Liu, M., et Huang, W. (2011). An Exploration of Foreign Language Anxiety and English Learning Motivation. *Education Research International*, 2011, 1-8. doi : 10.1155/2011/493167
- Livingston, C., et Borko, H. (1990). High school mathematics review lessons: Expert-novice distinctions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(5), 372-387.
- Loi sur l'instruction publique*. L.R.Q., chapitre I-13.3, art. 456.

- Lorenzi-Cioldi, F. (1991). Pluralité d'ancrages des représentations professionnelles chez des éducateurs en formation et des praticiens. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 4(3), 357-379.
- Lotter, C., Harwood, W. S., et Bonner, J. J. (2007). The Influence of Core Teaching Conceptions on Teachers' Use of Inquiry Teaching Practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(9), 1318-1347.
- Maisonneuve, P. (2005). Doit-on enseigner l'anglais dès la première année ? [Radio], *Maisonneuve en direct*. Montréal Radio de Radio-Canada.
- Marcel, J.-F., et Veyrac, H. (2012). De l'analyse des pratiques enseignantes à la mise à jour des compétences professionnelles : vers plus d'efficacité ? *Phronesis*, 1(3), 33-54.
- McAlpine, L., et Weston, C. (2000). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science* 28, 363-385.
- McAlpine, L., Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C. et Beauchamp, C. (1999). Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education* 37, 105-131.
- Macintyre, P. D. (1995). How Does Anxiety Affect Second Language Learning ? A Reply to Sparks and Ganschow. *The modern language journal*, 79(1), 90-99. doi : 10.1111/j.1540-4781.1995.tb05418.x
- McCombs, B. L., et Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school. Strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco : Jossey-Bass.
- McKay, S. L. (2003). *Teaching English Overseas: An Introduction*. Oxford : Oxford University Press.
- MEQ (1987). *Programmes d'études (DEC et AEC)*. [Liste des disciplines 604 Anglais langue seconde] Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/programm.asp#archives>>.
- MEQ (1996). La formation technique au collégial : les employeurs s'expriment – 1994. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/SonEmpColl1994.pdf>>.
- MEQ (1998). *La formation technique au collégial : Les employeurs se prononcent – 1997*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.mels.gouv.qc.ca/relance/Sondage_emp/ SonEmpColl1997.pdf>.

- MEQ (2002). *La formation technique au collégial : Les employeurs s'expriment – 2002*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.mels.gouv.qc.ca/Relance/Sondage_emp/SonEmpColl2002.pdf>.
- MEQ (2013). *La Relance au collégial en formation technique. La situation d'emploi de personnes diplômées – Sondage mené en 2009*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.mesrst.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Commun/Statistiques/Relance/RelanceFormTechniqueColl_SonEmployeurs2009.pdf>.
- Miled, M. (2005). Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences. In *La refonte de la pédagogie en Algérie - Défis et enjeux d'une société en mutation* (p. 125-136). Alger: UNESCO-ONPS. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.bief.be/docs/divers/elaboration_de_cv_070110.pdf>.
- Moliner, P. (1995). A two-dimensional model of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), 27-40. doi : 10.1002/ejsp.2420250104
- Monchatre, S. (2008). L'« approche par compétence », technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec. *Net.Doc*, 36, 1-55. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://www.cereq.fr/pdf/Net-Doc-36.pdf>>.
- Monchatre, S. (2010). Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications. ¿ *Interrogations ? - Revue pluridisciplinaire en sciences de l'homme et de la société*, 10, 20-40. Document téléaccessible à l'adresse URL <<http://www.revue-interrogations.org>>.
- Moody, D. E. (2000). The paradox of the textbook. In K. M. Fisher, J. H. Wandersee, et D. E. Moody (Dir.), *Mapping biology knowledge* (pp. 167-184). Dordrecht, Netherlands : Kluwer Academic Publishers.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses universitaires de France.
- Moscovici, S., et Vignaux, G. (1994). Le concept de Thémata. In C. Guimelli (dir.), *Structure et transformations des représentations sociales* (p. 25-72). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu : des documents et des communications* (9^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.

- Muijs, D. et Reynolds, D. (2000). School Effectiveness and Teacher Effectiveness. Some Preliminary Findings from the Evaluation of the Mathematics Enhancement Programme. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 323-327.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), p. 110-138. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>>.
- Nault, G., Djédjé, V., Bélanger, D.-C., et Bouchard, N. (2010). *L'insertion professionnelle en enseignement au collégial : vécu d'enseignants novices* Communication présentée au 78e Congrès de l'ACFAS. Découvrir aujourd'hui ce que sera demain, Université de Montréal, HEC et Polytechnique, Montréal.
- Narcy-Combes, J.-P. (2006). Deux modes de fonctionnement mémoriel en production langagière et tâches d'apprentissage des langues, *Cahiers de l'APLIUT XXV*(2), 77-87.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 545-556.
- Novak, J. D., et Cañas, A. J. (2006a). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them*. Technical Report IHMC CmapTools 2006-01, Florida Institute for Human and Machine Cognition. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>>.
- Novak, J. D., et Cañas, A. J. (2006b). The origins of the concept mapping tool and the continuing evolution of the tool. *Information Visualization Journal* 5(3), 175-184.
- Nye B., Konstantopoulos S., Hedges L. V. (2004). *How large are teacher effects*, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 26(3), p. 237-257.
- Opdenakker, M. C., et Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 165-196.
- Pagé, M., et Olivier, C.-É. (2012). *Importance et priorité du français pour la population québécoise : une étude exploratoire*. Québec : Conseil supérieur de la langue française. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf317/pubf317.pdf>>.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Clearing up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

- Paris, C., et Combs, B. (2006). Lived meanings: what teachers mean when they say they are learner-centered. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 571-592.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris : ESF.
- Petitclerc, R. (2010). Tiroir, tiroir, dis-moi qui est le plus plein ? *Bulletin de l'APPAC*, 1(5), 5. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.appac.qc.ca/BULLETINS%20APPAC/BulletinAPPAC_Vol1_No5_D%C3%A9cembre2010.pdf>.
- Piaget, J. (1979). *Théorie du langage, théorie de l'apprentissage*. Paris : Le Seuil.
- Piaser, A. (2000). *Des représentations professionnelles à l'école élémentaire : comparaison entre enseignants et inspecteurs*. Communication présentée à la Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/321.htm>>.
- Plazaola Giger, I., et Stroumza, K. (2007). *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles: De Boeck Université « Perspectives en éducation et formation ».
- Pôle de l'Est (1996). *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*. Rimouski, Québec: Pôle de l'Est.
- Pratte, M. (2001). *La consultation pédagogique : une avenue de développement professionnel pour le personnel enseignant*. Québec, Québec : Collège François-Xavier-Garneau.
- Pratte, M. (2002). Enseigner – Un acte professionnel en pleine évolution, *Pédagogie collégiale*, 16(2), 17-25.
- Puren, C. (1996). El enfoque comunicativo en la perspectiva de la evolución histórica de la didáctica de lenguas extranjeras, *LOGOI, Revista de lenguas*, 3, 11-20.
- Puren, C. (2004). *L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques »*. Conférence présentée au Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf>>.
- Quentin, G. (2004). *Enseigner avec aisance grâce au théâtre*. Lyon: Chronique Sociale.
- Raby, F. (2002). Didactique des langues étrangères. In P. Dessus et P. Bressoux (dir.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (p. 187-202). Grenoble : Laboratoire des sciences de l'éducation.

Règlement sur le régime des études collégiales. Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, L.R.Q., c. C-29, art. 18.

Renaud, L., Chevalier, S., Dufour, R., O'Loughlin, J., Beaudet, N., Bourgeois, A., et Ouellet, D. (1997). Evaluation de l'implantation d'un curriculum scolaire : pistes d'interventions pour optimiser l'adoption et l'implantation de programmes d'éducation à la santé dans les écoles primaire. *Canadian Journal of Public Health*, 88(5), 351-353.

Rey, B. (2008). De la transmission des savoirs à l'approche par compétences. *Les dossiers d'actualité*, 34. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/34-avril-2008.php>>.

Richards, J. C., Gallo, P. B., et Renandya, W. A. (2001). Exploring Teachers' Beliefs and the Processes of Change. *The PAC Journal*, 1(1), 41-62.

Riff, J., et Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 81-107.

Robitaille, M. (1998). *Identités professionnelles et travail réflexif : le cas des enseignants des Collèges d'enseignement général et professionnel*. Thèse de doctorat en sociologie, Université de Montréal, Québec.

Robitaille, M., et Maheu, L. (1993). Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle : le cas du travail enseignant au collégial. *Revue des Sciences de l'éducation*, XIX(1), 87-112.

Roy, D. (1991). Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial. Québec : Cégep de Rimouski.

Roy, M., et Fortier, L. (1998). Paradigmes et résistances du changement. In A. Rondeau (dir.), *Changement organisationnel* (p. 49-57). Cap-Rouge (Québec): Presse Inter Universitaires.

Safourcade, S., et Alava, S. (2009). « S'auto évaluer pour agir : rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'enseignement ». *Questions Vives*, 6(12), 109-123.

Savard, L. (1999). Élaboration des activités d'apprentissage d'un programme révisé par compétences: Sondage sur les besoins de perfectionnement des conseillers pédagogiques et des professeurs. *Pédagogie collégiale*, 13(2), 21-22.

Savignon, S. J. (2002). Communicative Curriculum Design for the 21st Century. *English Teaching Forum*, 40(1), 2-7.

- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal : Éditions Logiques.
- Senior, R. M. (2006). *The Experience of Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Shavelson, R. J., et Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Shawer, S. F., Gilmore, D., et Banks-Joseph, S. R. (2008). Student Cognitive and Affective Development in the Context of Classroom-Level Curriculum Development. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(1), 1-28.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford : Oxford University Press.
- SPEAQ (2001). *L'enseignement de l'anglais langues seconde*. Montréal : Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. Document téléaccessible à l'adresse URL : <http://www.speaq.qc.ca/pdf/memoire_speaq_2001.pdf>..
- St-Pierre, L., Arsenault, L., et Nault, G. (2010). La formation pédagogique du personnel enseignant du collégial, une diversité originale... à l'image des cégeps! *Formation et Profession*, 17(1), 25-30.
- Stark, J. S. (2000). Planning introductory college courses: Content, context and form. *Instructional Science*, 28, 413-438.
- Starnes, B., et Paris, C. (2000). Choosing to learn. *Phi Delta Kappan*, 81(5), 392-397.
- Stavrou, N. E. (2006). Reflecting on the Curriculum: The Case of the Cyprus Music Curriculum for Primary Education. *Arts Education Policy Review*, 107(4), 31-38.
- Swan, J. A. et Newell, S. (1994). Managers' beliefs about factors affecting the adoption of technological innovation : a study using cognitive maps. *Journal of Management Psychology*, 9(2), 3-11.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285.

- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : Éditions sociales françaises.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement.* Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.
- Tardif, M., Raymond, D., Mukamurera, J., et Lessard, C. (2001). Savoirs, temps et apprentissage du travail en enseignement. In C. St-Jarre et L. Dupuy-Walker (dir.), *Le temps en éducation : regards multiples* (p. 317-349). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research : Analysis Types and Software Tools.* New York : The Falmer Press.
- Tochon, F. (1989). À quoi les enseignants pensent-ils quand ils planifient leurs cours ? *Revue française de pédagogie*, 86, 23-33.
- Tochon, F. (1993). Le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 437-461.
- Torff, B., et Sessions, D. N. (2005). Principals' Perceptions of the Causes of Teacher Ineffectiveness. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 530-537.
- Torff, B., et Sessions, D. (2009). Principals' Perceptions of the Causes of Teacher Ineffectiveness in Different Secondary Subjects. *Teacher Education Quarterly*, 36(3), 127-148.
- Tremblay, R. R. (2008). Au-delà de l'opposition entre les connaissances et les compétences. *Pédagogie collégiale*, 22(1), 23-29.
- Tremblay, R. R., et Perrier, Y. (2006). *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*, (2^e éd.). Montréal : Chenelière-éducation.
- Tsui, A. (2003). *Understanding expertise in teaching: Case studies of EFL teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Tupin, F. (2003). Jalons pour une problématique générale. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, p.5-16.
- Udvari-Solner, A. (1996). Examining teacher thinking: Constructing a process to design curricular adaptations. *Remedial and Special Education*, 17(4), 245-254.
- Université de Sherbrooke (2002). Doctorat en éducation. Site Internet : [<http://www.usherbrooke.ca/programmes/fac/education/3e-cycle/doc/education/>](http://www.usherbrooke.ca/programmes/fac/education/3e-cycle/doc/education/).

- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 30(4), 662-680.
- Van Gerven, P. W. M., Paas, F., Van Merriënboer, J. J. G., Hendriks, M., Schmidt, H. G. (2003). The efficiency of multimedia learning into old age. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 489-505.
- Vandendorpe, F. (1999). « Un cadre plus normatif qu'il n'y paraît : les pratiques funéraires ». *Hermès*, 25, 199-205.
- Veillette, D. (1996). *Le travail enseignant des professeurs de cégep et le collège de masse : Une étude de cas*. Thèse de doctorat en sociologie, Université du Québec à Montréal, Québec.
- Vergès, P. (2001). L'analyse des représentations sociales à l'aide de questionnaires. *Revue française de sociologie*, 42(3), 537-550.
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation* (7^e éd.). Issy-Les-Moulineaux : ESF.
- Wayne, A. J., et Youngs, P. (2003). Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89-122.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weber, G. (2008). *TOP LANGUAGES. The World's 10 most influential Languages*. Document téléaccessible à l'adresse URL : <<http://www.andaman.org/BOOK/reprints/weber/rep-weber.htm>>.
- Wette, R. (2009). Making the instructional curriculum as an interactive, contextualized process: case studies of seven ESOL teachers. *Language Teaching Research*, 13(4), 337-365.
- Wilén, W., Ishler, M., Hutchinson, J., et Kindsatter, R. (2000). *Dynamics of effective teaching* (4^e éd.). New York, NY : Longman.
- Wilson, S. M., Shulman, L., et Richert, A. E. (1987). 150 ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (dir.), *Exploring teachers' thinking* (p. 104-124). London : Cassel Educational Limited.
- Wood, J. W., et Miederhoff, J. W. (1988). Adapting lesson plans for the mainstreamed student. *Clearing House*, 61, 269-273.
- Woods, D. (1991). Teachers' Interpretations of Second Language Teaching Curricula. *RELC Journal*, 22(2), 1-18.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.

Yinger, R. (1980). A study of teacher planning. *The Elementary School Journal*, 80(3), 107-127.

Zahorik, J. A. (1975). Teachers' Planning Models. *Educational Leadership*, 33 (2), 134-139.

Zanting, A., Verloop, N., et Vermunt, J. D. (2003). Using interviews and concept maps to access mentor teachers' practical knowledge. *Higher Education*, 46, 195-214.

ANNEXE A

DEVIS MINISTÉRIEL EN ALS

Anglais, langue seconde (niveau I)	Code : 4SA0
------------------------------------	-------------

Objectif	Standard
-----------------	-----------------

Énoncé de la compétence

Comprendre et exprimer des messages simples en anglais.

Éléments de la compétence

1. Dégager le sens d'un message oral simple.
2. Dégager le sens d'un texte d'intérêt général.
3. S'exprimer oralement.
4. Rédiger et réviser un texte.

Critères de performance

- Reconnaissance du sens général et des idées essentielles d'un message d'au moins trois minutes exprimé à un débit normal et comportant un vocabulaire d'usage courant, après deux écoutes.
- Reconnaissance du sens général et des idées principales d'un texte d'environ 500 mots.
- Communication intelligible d'environ deux minutes élaborée à partir de consignes précises.
- Formulation acceptable de questions et réponses en situation d'interaction.
- Échanges d'idées pertinentes.
- Prononciation, intonation et débit acceptables.
- Manifestation d'ouverture et de respect.
- Rédaction d'un texte clair et cohérent, d'environ 250 mots.
- Respect de la situation et de l'objectif de communication.
- Présence d'idées et d'expressions nouvelles.
- Utilisation d'un vocabulaire suffisant pour accomplir la tâche.
- Application satisfaisante du code grammatical, syntaxique et orthographique, avec une attention plus particulière à quelques *modals* et à des temps de verbe parmi les suivants : *simple present* et *present continuous*, *simple past* et *past continuous*, *future*.
- Utilisation appropriée de stratégies de révision.

Activités d'apprentissage

Discipline :	604 – Anglais, langue seconde
Code :	604-100-MQ
Titre :	Anglais de base
Pondération :	2-1-3
Nombre d'unités :	2



Anglais, langue seconde (niveau II)		Code : 4SA1
Objectif		Standard
Énoncé de la compétence		
Communiquer en anglais avec une certaine aisance.		
Éléments de la compétence		Critères de performance
1. Dégager le sens d'un message oral authentique.		<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance du sens général et des idées essentielles d'un message d'environ cinq minutes, après deux écoutes. • Reconnaissance des liens entre les éléments du message.
2. Dégager le sens d'un texte authentique d'intérêt général.		<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance du sens général et des idées principales d'un texte d'environ 750 mots contenant des idées abstraites. • Reconnaissance des liens entre les éléments du texte.
3. S'exprimer oralement.		<ul style="list-style-type: none"> • Communication intelligible, structurée et cohérente d'au moins trois minutes à partir d'un sujet d'intérêt général. • Formulation de questions pertinentes en situation d'interaction; questions généralement correctes grammaticalement. • Emploi généralement correct de verbes au passé. • Prononciation, intonation et débit convenables. • Manifestation d'ouverture et de respect.
4. Rédiger et réviser un texte.		<ul style="list-style-type: none"> • Rédaction d'un texte clair et cohérent, d'environ 350 mots. • Respect de la situation et de l'objectif de communication. • Présence d'idées et d'expressions nouvelles. • Utilisation d'un vocabulaire suffisant pour accomplir la tâche. • Application convenable du code grammatical, syntaxique et orthographique, avec une attention plus particulière à quelques <i>modals</i> et à des temps de verbe parmi les suivants : <i>simple present</i> et <i>present continuous</i>, <i>simple past</i> et <i>past continuous</i>, <i>present perfect</i>, <i>future</i>. • Utilisation appropriée de stratégies de révision.
Activités d'apprentissage		
Discipline :	604 – Anglais, langue seconde	
Code :	604-101-MQ	
Titre :	Langue anglaise et communication	
Pondération :	2-1-3	
Nombre d'unités :	2	

Objectif**Standard****Énoncé de la compétence**

Communiquer en anglais de façon simple en utilisant des formes d'expression d'usage courant liées au champ d'études de l'élève.

Éléments de la compétence**Critères de performance**

1. Dégager le sens d'un message oral authentique lié à son champ d'études.
2. Dégager le sens d'un texte authentique lié à son champ d'études.
3. Communiquer un bref message oral lié à son champ d'études.
4. Rédiger et réviser un court texte lié à son champ d'études.

- Reconnaissance du sens général et des idées essentielles du message.
- Reconnaissance du sens général et des idées principales du message.
- Communication intelligible d'une durée d'au moins deux minutes.
- Emploi de termes liés à son champ d'études.
- Propos pertinents.
- Application satisfaisante du code grammatical.
- Manifestation d'ouverture et de respect.
- Rédaction d'un texte clair et cohérent, d'environ 250 mots.
- Respect de la situation et de l'objectif de communication.
- Présence d'idées et d'expressions nouvelles.
- Emploi de termes liés à son champ d'études.
- Application satisfaisante du code grammatical, syntaxique et orthographique.
- Utilisation satisfaisante de procédés de communication liés à la tâche d'écriture.
- Utilisation appropriée de stratégies de révision.

Activités d'apprentissage

Discipline : 604 – Anglais, langue seconde
 Nombre d'heures-contact : 45
 Nombre d'unités : 2

Objectif**Standard****Énoncé de la compétence**

Communiquer en anglais avec une certaine aisance en utilisant des formes d'expression d'usage courant liées au champ d'études de l'élève.

Éléments de la compétence

1. Dégager le sens d'un message oral authentique lié à son champ d'études.
2. Dégager les éléments utiles d'un texte authentique lié à son champ d'études.
3. Communiquer un message oral lié à son champ d'études.

Critères de performance

- Reconnaissance du sens général et des idées essentielles d'un message d'environ cinq minutes.
- Reconnaissance des liens entre les éléments du message.
- Reconnaissance du sens général.
- Reconnaissance de la validité et de la fiabilité des sources de référence.
- Repérage des éléments utiles pour accomplir une tâche précise.
- Utilisation convenable de l'information pour accomplir une tâche précise.
- Communication claire et cohérente accessible à un non-expert.
- Communication appropriée à la situation.
- Utilisation convenable de termes liés au champ d'études.
- Application convenable du code grammatical.
- Manifestation d'ouverture et de respect.

Anglais, langue seconde (niveau II)**Code : 4SAQ**

4. Rédiger et réviser un texte lié à son champ d'études.

- Rédaction claire et cohérente d'un texte, d'environ 350 mots, lié à son champ d'études, accessible à un non-expert.
- Respect de la situation et de l'objectif de communication.
- Présence d'idées et d'expressions nouvelles.
- Application convenable du code grammatical, syntaxique et orthographique.
- Emploi convenable de termes de base liés à son champ d'études.
- Utilisation convenable de procédés de communication liés à la tâche d'écriture.
- Utilisation appropriée de stratégies de révision.

Activités d'apprentissage

Discipline : 604 – Anglais, langue seconde
 Nombre d'heures-contact : 45
 Nombre d'unités : 2

ANNEXE B

LETTRE AUX PARTICIPANTS

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche

Approche par compétences et pratiques pédagogicodidactiques en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial

Mariane Gazaille, Faculté d'Éducation

Doctorat en éducation

Sous la direction de

Messieurs Yves Lenoir (dir.) et Marc Boutet (codir.)

Madame,

Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. Identifier, du point de vue des enseignants, les pratiques pédagogicodidactiques efficaces en enseignement de l'ALS au collégial.
2. Identifier, du point de vue des enseignants, l'influence de l'APC sur leurs pratiques et les raisons à la base du maintien ou changement desdites pratiques en lien avec la réforme.

Mettre en évidence les déterminants et conditions jugés essentiels par les enseignants pour un enseignement efficace de l'ALS au collégial.

3. Décrire la pensée pédagogicodidactique sous-tendant les choix réalisés lors de la planification de l'enseignement.

En quoi consiste la participation au projet ?

Votre participation à ce projet de recherche consiste, dans un premier temps, à remplir un bref questionnaire qui vous sera envoyé par courriel et nécessitant environ 20 à 30 minutes de votre temps. Vous serez invité à participer, dans un deuxième temps, à une entrevue d'environ 1,25 heure puis, dans un troisième et dernier temps, à participer à une rencontre d'environ 45 minutes

pour valider la carte schématique issue des résultats de votre entrevue. Les rencontres se tiendront dans votre établissement d'appartenance. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit environ 2,5 heures.

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies ?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un nom fictif pour chacun des participants. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés par le biais de la thèse en cours, d'un article et de communications dans des congrès, tels SPEAQ et APQC.

Les données recueillies seront conservées sous clé à mon bureau et les seules personnes qui y auront accès sont l'assistante de recherche et moi-même. Les données seront détruites au plus tard en 2013 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer ?

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices ?

Au-delà de l'inconvénient de temps mentionné jusqu'ici, la chercheuse considère que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la pédagogie et de la didactique en anglais langue seconde au collégial sont les bénéfices prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée pour la participation à cette recherche.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet ?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Mariane Gazaille, doctorante Université de Sherbrooke

Chercheuse responsable du projet de recherche

(819) 376-5011, poste 3483

mariane.gazaille@usherbrooke.ca

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet Approche par compétences et pratiques pédagogicodidactiques en enseignement de l'anglais langue seconde au collégial. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

- ☐ *J'accepte de remplir le questionnaire.*
- ☐ *J'accepte de participer à l'entrevue.*
- ☐ *J'accepte de participer à la validation de la carte schématique.*

Participante ou participant :

Signature :

Nom :

Date :

S.V.P. Signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse ou à l'assistante de recherche.

ANNEXE C

DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES PAR PARTICIPANTES

Données sociodémographiques des participantes

Participante	Type collège	Sexe	Âge	Langue maternelle	Expérience au collégial (ans)	Autres expériences d'enseignement	Diplôme à l'embauche	Formation continue
1. Angie	Public	F	54	Français	27	Secondaire (4 ans)	Bacc. en linguistique anglaise	Performa Certif. en psychopéd. au collégial
2. Helen	Privé	F	29	Français et anglais	3	Secondaire (ALS, 1 an) École anglaise (1 an) Primaire, école anglaise (0,5 an)	Bacc. ès arts Diplôme 2e cycle Bacc. ens. des L2 (non terminé)	
3. Josée	Public	F	51	Français	29	Chargée de cours (univ.)	Bacc. Modern Languages	Maîtrise en éducation (andragogie)
4. Kelly	Privé	F	60	Français et anglais	25	Cours privés Enseignement secondaire Chargée de cours (univ.)	Bacc. en linguistique	Certif. psychopédagogie Performa Ateliers de SPEAQ et RASCALS Formation au <i>American Linguistic Institute</i>
5. Lalita	Privé	F	51	Anglais	14	Chargée de cours (univ.) Secon- daire (ESL, sec. I à V)	Baccalauréat Certificat M.A.	
6. Lyne	Privé	F	53	Français	12	Formation en entreprises Programme intensif d'ALS pour adultes sur le marché du travail	Certif. en ALS Certif. en traduction (partiel)	Attestations en informatique Tous les cours d'anglais de niveau collégial + Anglais des affaires et Traduction
7. Mary	Public	F	41	Anglais	15	Enseignement de l'anglais au secondaire (Sec. 2 à 5) (3 ans)	Bachelor of Arts and Education (major in French and minor in linguistics)	
8. Naomi	Privé	F	33	Français et anglais	9		Bacc. en enseignement de l'ALS	
9. Odyle	Public	F	59	Français	20	Secondaire (remplaçante, 1 mois)	Bacc. en traduction Certif. en enseignement de l'ALS	Formation enseignement des technologies de l'ordinateur
10. Stacy	Privé	F	61	Anglais	35	Cours de conversation dans une école de langues. ALS intensif pour enseignants d' Chargée de cours (univ.)	Bacc. en langue et littérature anglaise	Performa Maîtrise en ling. appliquée (scol.) Ateliers pédagogiques offerts par le Collège
11. Sunny	Privé	F	50	Anglais	15	Ateliers d'anglais (aux adultes) (2 ans)	Bacc. en français, langue et litt. Certif. en français pour non- francophones	Enseignement de l'ALS (3 ses- sions)

Légende :

ALS : Anglais langue seconde
Bacc. : baccalauréat

Certif. : certificat
Scol. : scolarité

Univ. : université

ANNEXE D

QUESTIONNAIRES

INSTRUMENT DE MESURE

Partie 1 : Identification

Établissement : _____

Nom : _____

Sexe : F M Age : _____

Nb. d'années d'expérience en enseignement collégial : _____

Autres expériences d'enseignement :

Formation initiale (diplôme à la base de l'embauche) : _____

Formation continue (décrire le type de formations réalisées et les diplômes obtenus s'il y a lieu) _____

Partie 2 : Schéma d'entrevue

2. Qu'est-ce qu'enseigner l'ALS au collégial ? Comment définissez-vous votre rôle d'enseignant d'ALS au collégial ?
 - *Quelle est la spécificité de l'ALS au collégial ? Y a-t-il des différences en enseignement de l'ALS comparativement aux autres disciplines ? Quelles sont-elles ? Ses difficultés ou ses facilitants comparativement aux autres disciplines ?*
3. Quels sont, pour vous, les déterminants et conditions essentiels pour un enseignement efficace de l'ALS au collégial ? Pourquoi ?
 - *Quels éléments prenez-vous en considération pour enseigner efficacement ? Pouvez-vous expliquer pourquoi ?*
 - *À quoi reconnaissez-vous un enseignement efficace (en ALS au collégial) ?*
4. À quoi reconnaissez-vous un enseignant d'ALS efficace ?
 - *Que fait-il ? Quelles sont ses caractéristiques ?*
 - *Autre chose ?... sur le plan pédagogique ?*
 - *Et sur le plan didactique ?*
5. Quels sont, pour vous, les éléments essentiels à prendre en compte lorsque vous planifiez un cours en ALS au collégial ?
6. Qu'est-ce que l'APC pour vous ?
 - Comment la mettez-vous en œuvre ?
7. Selon vous, quels sont les points forts de l'APC ?
8. Selon vous, quels sont ses points faibles ?
 - Quelles sont les principaux obstacles que vous avez rencontrés lors de la mise en œuvre de l'APC ?
9. Si vous aviez le choix, préféreriez-vous enseigner comme « avant l'APC » ou continueriez-vous avec l'APC ? Pourquoi ?

Si j'avais le choix entre enseigner l'ALS comme « avant l'APC » ou avec l'APC, j'enseignerais avec l'APC ...

- | | | | |
|---------------------------------|-------------------------------|----------------------------|-------------------------------|
| <i>1) totalement en désacc.</i> | <i>2) plutôt en désaccord</i> | <i>3) plutôt en accord</i> | <i>4) totalement d'accord</i> |
| <i>1) certainement pas</i> | <i>2) probablement pas</i> | <i>3) probablement oui</i> | <i>4) certainement</i> |

- Pourquoi? Pour quelle(s) raison(s) ?

10. Aimeriez-vous ajouter quelque chose d'autre ?

Partie 3 : Entretien d'explicitation

J'aimerais que nous parlions d'un cours récent, qui vous est apparu particulièrement efficace, dans lequel vos étudiants vous semblent avoir bien compris, avoir réalisé des apprentissages.

11. J'aimerais savoir comment vous avez choisi ou décidé des éléments à y inclure et des activités d'enseignement qui seraient présentées et des conditions à mettre en place.

En fait, j'aimerais savoir...

- comment vous avez planifié ce cours...
- comment vous l'avez préparé, comment vous l'avez « bâti »,

Sous-questions pour encourager et maintenir le développement de la réponse :

– *Le début*

- Par quoi avez-vous commencé ? Quel était le point de départ de votre action ?
- Qu'avez-vous fait en premier ? Que s'est-il passé d'abord ?
- Comment avez-vous identifié ce qui était à enseigner ?
- À quoi avez-vous reconnu par quoi commencer ?
- À quoi avez-vous reconnu que c'était de cette manière qu'il fallait s'y prendre ? Comment saviez-vous que c'était x qu'il fallait faire ?
- C'est intéressant, comment avez-vous décidé de faire cela ?

– *L'enchaînement des idées*

- Qu'avez-vous fait ensuite ?
- Et puis après, qu'avez-vous fait ?
- Et juste après, qu'avez-vous pris en compte ?
- Comment saviez-vous que c'était x qu'il fallait faire ?
- Comment avez-vous identifié que c'était ceci qui devait suivre ?
- C'est intéressant, comment avez-vous su que c'était la chose à faire ?

– *La fin de l'action*

- Que s'est-il passé à la fin ?
- Par quoi avez-vous terminé ?
- Qu'avez-vous fait en dernier ?
- Comment saviez-vous que c'était terminé ? À quoi avez-vous reconnu que c'était fini ?
- Comment saviez-vous qu'il n'y avait plus rien à faire ?

Pour relancer les réponses négatives :

– Et quand vous me dites que vous ne savez pas...

- Qu'est-ce que vous ne savez pas ?
- Qu'est-ce que vous savez ?

ANNEXE E

DONNÉES BRUTES

ANNEXE E-1 ANGIE

Items finaux retenus pour la variable RP de l'efficacité – Angie

Items	Axes
1. Donc, on va laisser un p'tit peu plus de temps parce que ça coule bien, pis des fois, c'est l'contraire; réajuster son tir	pédagogique
2. L'atmosphère de la classe, pour moi, c'est quelque chose de très important [...] détendu, convivial; créer une bonne atmosphère	pédagogique
3. c'est d'essayer de leur faire aimer... l'anglais de leur transmettre un petit peu ce feu là que j'ai, cette passion qui m'anime.	pédagogique
4. leur faire prendre conscience à quel point ça peut ouvrir des portes, ça peut être utile dans la vie	pédagogique
5. y'essaie de transmettre sa... les connaissances d'une façon agréable	pédagogique
6. J'y crois beaucoup, beaucoup au, à l'apprentissage dans le plaisir	pédagogique
7. *J'vais essayer d'amener l'étudiant quelque part avec d'autres stratégies, donc, pour moi, l'efficacité, c'est ça, [...] comment j'vais m'y prendre, pis les façons de faire	pédagogique
8. faut aimer les étudiants comme y sont; les prendre comme ils sont	pédagogique
9. Mais si tu es capable [...] de toujours encourager, toujours être présent, l'étudiant il l'sent ça, pis après ça... y'en retire une satisfaction personnelle.	pédagogique
10. j'veux quand même rester à l'écoute de qui ils sont et de leurs besoins	pédagogique
11. les amener quelque part; de les amener tranquillement vers quelque chose, pour moi c'qui est important, c'est d'faire un progrès, d'aller un p'tit peu plus loin	didactique
12. j'dirais... les prendre où ils sont y sont jamais tous, au même niveau	didactique
13. ... est-ce que j'ai fais en sorte que ce que j'ai montré a été significatif pour l'étudiant ? est que ça fait du sens pour eux ? Est-ce que j'lui ai permis, aujourd'hui, à mon étudiant de faire des liens ?	didactique
14. on n'enseigne pas toujours les connaissances d'la même façon; il y a des connaissances déclaratives, procédurales, alors, si un matin je suis plus dans les connaissances déclaratives, ben, je vais penser mon cours en fonction de ça.	didactique
15. *J'vais essayer d'amener l'étudiant quelque part avec d'autres stratégies, donc, pour moi, l'efficacité, c'est ça, c'est qu'est-ce que j'veux enseigner, comment j'vais m'y prendre, pis les façons de faire... comment j'vais vérifier après ça qu'ils ont compris quelque chose.	didactique
16. ... un prof motivé, un prof passionné; si j'suis motivée, si j'suis passionnée, si j'suis souriante, accueillante, ben quelque part, j'ai l'impression de créer des conditions qui vont être favorables à leur apprentissage	représentationnel
17. j'pense pas que c'est possible d'apprendre sans efforts. Et ça, c'est peut-être une des choses auxquelles on se heurte souvent comme enseignante... [...]; pis même si t'as un bon prof, faut que tu fasses des efforts	représentationnel
18. j'me rends compte que plus on va solliciter des sens, plus l'apprentissage va être efficace; euh... c'est pas juste de parler, c'est voir, c'est toucher, pis c'est goûter; plus leurs sens sont éveillés, plus j'en sollicite, pis j'm'en rends compte, pis j'le vois après dans les corrections des examens, plus l'apprentissage se fait.	représentationnel
19. prof, le bon prof devrait être le metteur en scène	représentationnel
20. ... donc, j'avais vraiment d'être le guide, entre guillemet, pas le gourou, le guide; un bon coach, pis qu'il est toujours capable de pousser	représentationnel
21. être réaliste parce que je sais que je n'ai que 45 heures; J'atteins pas toujours ce que j'voudrais avec eux, mais j'peux pas non plus tirer l'élastique trop; on ne peut pas s'attendre à des miracles; de toute façon on l'sait jusqu'ou on peut pousser	représentationnel
22. Il [enseignant] prépare bien ses cours	représentationnel
23. il se pose des questions	représentationnel
24. des fois je regarde, je prends un recul sur mon cours, je me dis: "bon, est-ce que	représentationnel

j'ai été efficace aujourd'hui ?"	
25. faut se tenir à jour	représentationnel
26. j'ai été suivre un cours dernièrement sur la génération Y [...] parce que des fois, j'me sens un p'tit peu dépassée, c'est sûr que l'âge est là [...] j'essaie de m'ajuster [parlant de la génération Y]	représentationnel
27. toujours avoir un plan B	représentationnel
28. quand l'étudiant y'é en train d'faire quelque chose, euh, ça passe plus vite, le temps passe plus vite, y'é moins porté à déranger parce que, bon, yé concentré sur une tâche, pis y retient quelque chose, y retient plus.	représentationnel
29. lorsqu'il y a une émotion tu retiens plus. Alors, j'me dis dans les cours, j'essaie de le travailler ça aussi, ... de leur faire sentir des choses	représentationnel
30. avec les nouvelles technologies, y'a plein d'affaires qui nous arrivent	organisationnel
31. Je crée des situations; et après ça, j'dis c'est par là qu'on s'en va, pis on va y'aller comme ça, donc j'essaie de créer un environnement propice à l'apprentissage	autre
32. sans tout faire à leur place, sans leur donner tout cuit dans l'bec	autre
33. avec beaucoup d'exigences	autre
34. avec [...] beaucoup de rigueur aussi; et ça ne veut pas dire d'être rigoureuse au point qu'il ne faut pas que ça déborde	autre
35. *Je vais essayer d'amener l'étudiant quelque part avec d'autres stratégies	autre
36. est-ce que c'est plus en équipe, est-ce que c'est plus individualisé	autre
37. bâtir une activité d'apprentissage c'est toujours de mettre un temps	autre

* Vu le nombre d'aspects couverts par cet énoncé et les implicites sous-jacents aux expressions « façons de faire » et « stratégies » qui le composent mène à reconnaître que celui-celle englobe à la fois des éléments pédagogiques et didactiques. C'est pour cette raison qu'il apparaît sous ces deux axes. De fait, il s'agirait là d'un énoncé qualifiable de *pédagogicodidactique*.

Items finaux retenus pour la variable RP de l'APC – Angie

Items	Principes
1. réactualiser les connaissances	centration sur l'apprenant
2. c'est certain que si j'veux qu'un étudiant parle, si j'travaille le speaking, c'est pas moi qui va donner un cours magistral en avant. « Écoutez ma prononciation. » Ça va être de les faire parler, de les écouter, de les corriger, de les faire s'autocorriger	interaction
3. [Avant] je leur donnais des listes de vocabulaire. Maintenant, tu écris ta liste, tu montes ton lexique, tu fais les choses; il y a une application concrète qui se fait.	interaction (-)
4. Aujourd'hui, quand il y a un jeu, y'a toujours un lien très, très concret avec quelque chose que j'veux faire passer	interaction
5. c'est sûr que nous, on a toujours des <i>capabilities</i> [habiletés ?] linguistiques	concept ens-app
6. [Avec l'APC] j'ai arrêté de leur donner tout cuit dans l'bec	autre
7. approche qui permet d'appliquer une connaissance; l'approche par compétences, ben, c'est ça, c'est pas juste de la transmission de connaissances : c'est appliquer une connaissance, c'est appliquer une information, la rendre concrète	autre
8. ce n'est plus statique, c'est dynamique, c'est devenu dynamique. C'est toujours, toujours dans l'activité. Ça peut s'faire d'une façon très dynamique	autre
9. C'est parce que, quand t'apprends [enseignes ?] comme ça - une approche par compétences - tu mets l'étudiant en action, il fait des choses, il l'applique	autre
10. Pis après ça y peut transférer aussi	autre
11. Pour moi, c'est ça l'apprentissage, c'est pas juste quelque chose qui reste statique.	autre
12. [Avec l'APC] j'suis certaine qu'ils deviennent plus compétents, plus efficaces aussi dans leur apprentissage.	autre

Intrants et extrants par composante de planification – Angie

Composantes planification	Variables	Intrants	Extrants	Total liens	Nb.	%
Curriculum	Éléments de compétences	1	1	2	23	37,1
	Flexibilité	1	1	2		
	Habiletés linguistiques	1	1	2		
	Grammaire (intégrée en background)	1	1	2		
	Objectifs	1	1	2		
	Buts et objectifs d'apprentissage	2	4	6		
	Contenu(s) d'apprentissage	2	1	3		
	Devis	3	1	4		
	Total composante – devis	12	11	23		
Dispositif	Instructions	1	0	1	12	19,4
	Plans de leçon	1	1	2		
	Situations d'apprentissage	1	1	2		
	Activités d'apprentissage	5	2	7		
	Total composante – dispositif	8	4	1		
Étudiant	Caractéristiques	1	3	4	14	22,6
	Groupe durant session	1	1	2		
	Caract. des étudiants (1 ^{ère} rencontre)	1	0	1		
	Forces et faiblesses	1	1	2		
	Étudiants	2	3	5		
	Total composante – étudiant	6	8	14		
Enseignant	Enseignant	0	6	6	8	12,9
	Connaissance théoriques	1	0	1		
	Moi, comme apprenant	1	0	1		
	Total composante – enseignant	2	6	8		
Milieu	Climat d'apprentissage	1	1	2	5	8,1
	Matériel	3	0	3		
	Total composante – milieu	6	1	5		
Total	Toutes les composantes	32	30	62	62	100,1

Propositions générées de la carte cognitive par composante de planification – Angie

1. Devis	détermine	éléments de compétences
2. Devis	détermine	grammaire (intégrée)
3. Devis	détermine	habiletés linguistiques
4. Devis	détermine	situations d'app.
5. Devis	détermine	objectifs
6. Buts et obj. d'app.	guident choix	Activités d'apprentissage
7. Buts et obj. d'app.	déterminent	contenu(s) d'apprentissage
8. Contenu(s) d'app.	guide de la recherche de	matériel
9. Buts et obj. d'app.	influencent, conditionnent choix	matériel
10. Buts et obj. d'app.	déterminent, guident	Plans de leçon
11. Plans de leçon	se caractérisent par	flexibilité
12. Flexibilité (plan de leçon)	permet de s'ajuster aux	caractéristiques des étudiants (1ere rencontre de la session)
13. Flexibilité (plan de leçon)	permet ajuster	au groupe (durant la session)
14. Enseignant	me questionne en fonction de	moi, comme apprenant
15. Enseignant	me questionne en fonction de	connaissance théoriques
16. Enseignant	doit arriver à la fin de la session	devis
17. Enseignant	garde en tête	but et objectifs d'apprentissage
18. Enseignant étudiants)	évalue (en fonction du plan de leçon)	forces et faiblesses (des
19. Enseignant	adapte (en fonction du plan de leçon)	objectifs (en fonction des forces et faiblesses des étudiants)
20. Enseignant	bâtit en fonction	climat d'apprentissage
21. Enseignant	évalue (qualités, temps)	activités d'apprentissage
22. Enseignant	tient compte, prend en considération	étudiants
23. Étudiants	détermine, conditionne choix	matériel
24. Étudiants	doivent atteindre	devis
25. Étudiants	se distinguent par	caractéristiques (multiples)
26. Caractéristiques	conditionnent	activités d'apprentissage
27. Caractéristiques	obligent à adapter	instructions
28. Caractéristiques	obligent à varier	activités d'apprentissage
29. Habiletés linguistiques	constituent	Buts et objectifs d'apprentissage
30. Éléments de compétences	constituent	Buts et objectifs d'apprentissage
31. Situations d'app.	constituent	Buts et objectifs d'apprentissage
32. Grammaire (intégrée)	constituent	Buts et objectifs d'app.
33. Climat d'app.	conditionne, impose les exigences de réalisation	Activités d'apprentissage
34. Activités d'app.	doit représenter un défi pour motiver	Étudiants
35. Activités d'app.	se greffent sur, se bâtissent autour de	contenu(s) d'apprentissage

ANNEXE E-2 HELEN

Items finaux retenus pour la variable RP de l'efficacité – Helen

Items	Axes
1. the personal relationship with the students; because if you have a good rapport with the students hum... the, the work just goes by so much easier; they confide in you with respect; making it evident that you're there as teacher to be helpful	pédagogique
2. I like to do a bunch of different activities	pédagogique
3. being able to get your message across	didactique
4. mastery of the subject; knowing what you're talking about	didactique
5. get them to understand certain humm certain rules	didactique
6. vocabulary terms	didactique
7. third element being knowing what to teach	didactique
8. what you chose to be able to send to the students.	didactique
9. So, is it humm to get them to talk, is it to... ; I like to make sure the students are talking throughout most of the classes as well	didactique
10. I try to find things that sorta fit with that type of goal.	didactique
11. when planning a course [...] I think about what is my goal for this.	didactique
12. the students are working together to solve a problem	didactique
13. someone who is approachable,...	représentationnel
14. someone who is [...] open-minded	représentationnel
15. The pedagogical element; being able to teach	représentationnel

Items finaux retenus pour la variable RP de l'APC – Helen

Items	Principes
1. APC makes it so you can vary a lot of different things, different types of groups, individuals, ...	Centration sur l'apprenant
2. it makes it more real life; a lot situational problems you sorta work out and they can, they can bring that back in the real world; they can bring that back in the real world and not just you know academic purposes	Contextualisation
3. Reading, writing, that's what we do here at the college [...] reading comprehension, being able to write properly, listening, and speaking; and in class there's a lot of practice around these four different skills.	concept ens-app
4. problems with level like I've had lower levels where... where students do get discouraged when they're, when they're faced with listening comprehension or reading comprehension; It does have a tendency to discourage... in some cases, more the listening, reading	Autre
5. First of all, with our midterms and finals which are very much structured that way	Autre

Intrants et extrants par composante de planification – Helen

Composantes planification	Variables	Intrants	Extrants	Total liens	Nb.	%
Curriculum	département plan-cadre	1	1	2	10	15,4
	programme FGP/FGC	1	1	2		
	Devis	1	2	3		
	Plan de cours	2	1	3		
	Total composante – curriculum	5	5	10		
Enseignant	Enseignant	0	7	7	15	23,1
	connaissances personnelles	1	1	2		
	expérience enseignement	1	2	3		
	intérêts personnels	1	2	3		
	Total composante – enseignant	3	12	15		
Étudiant	niveau L	0	1	1	8	12,3
	âge	0	1	1		
	motivation	1	0	1		
	Étudiant	1	0	1		
	difficultés, manques L2	1	1	2		
	intérêts	1	1	2		
	Total composante – étudiant	4	4	8		
Dispositif	contenu (habiletés)	1	0	1	31	47,7
	objectifs	1	0	1		
	réussite	1	0	1		
	textes des étudiants	1	0	1		
	moments	1	1	2		
	près dans le temps	1	1	2		
	Activité d'ens.-app.	1	2	3		
	matière trop compliquée	1	2	3		
	tâches	2	0	2		
	Matériel	2	1	3		
	Évaluation	2	1	3		
	contenu	3	1	4		
	thèmes	3	2	5		
	Total composante – dispositif	20	11	31		
Milieu	exercices manuel de l'étudiant	1	0	1	1	1,5
	Total composante – milieu	1	0	1		
Total	Toutes les composantes	33	32	65	65	100

Propositions générées de la carte cognitive – Helen

1. Devis	balise	département plan-cadre
2. Devis	identifie	contenu (habiletés)
3. département plan-cadre	balise	Évaluation
4. Plan de cours	identifie	moments (d'évaluation)
5. programme FGP/FGC	dicte	thèmes
6. Enseignant	connaît	Étudiant
7. Enseignant	estime temps	tâches
8. Enseignant	évalue intérêt en fonction de connaissance de étudiants	Matériel
9. Enseignant	planifie	Plan de cours
10. Enseignant	réfère	Plan de cours
11. Enseignant	se réfère à	connaissances personnelles
12. connaissances personnelles	pour identifier	objectifs
13. Enseignant	se réfère à	expérience enseignement
14. expérience enseignement	guide choix	contenu
15. expérience enseignement	guide choix	thèmes
16. expérience enseignement	pour identifier	objectifs
17. Enseignant	se réfère à	intérêts personnels
18. intérêts personnels	pour identifier	objectifs
19. intérêts personnels	influence choix	tâches
20. Enseignant	s'inspire	programme FGP/FGC
21. âge	permet adapter	thèmes
22. difficultés, manques L2	guide choix	contenu
23. intérêts	permet adapter	thèmes
24. niveau L	guide choix	contenu
25. Activité d'ens.-app.	fait émerger	difficultés, manques L2
26. Activité d'ens.-app.	mène à	Évaluation
27. thèmes	retrouve	Matériel
28. thèmes	(espère que) correspond	intérêts
29. contenu	sert à planifier pour cours suivant	exercices manuel de l'étudiant
30. contenu	sert à planifier pour cours suivant	textes des étudiants
31. Évaluation	résulte en	réussite
32. Évaluation	résulte en	résultats faibles
33. résultats faibles	suppose	matière trop compliquée
34. matière trop compliquée	guide choix	contenu
35. matière trop compliquée	influence	motivation (de l'étudiant)
36. Matériel	devient	Activité d'ens.-app.
37. moments (d'évaluation)	se situe	près dans le temps
38. près dans le temps	réfère	Devis

ANNEXE E-3 JOSÉE

Items finaux retenus pour la variable RP de l'efficacité – Josée

Items	Axes
1. s'ils veulent juste s'amuser, ben, on va s'amuser en apprenant parce que ça se fait encore, c'est encore à la mode.	pédagogique
2. Leur motivation.	pédagogique
3. des groupes plus homogènes	pédagogique
4. J'pars de ce qu'ils veulent; ... mais je veux surtout savoir ce qu'eux veulent	pédagogique
5. Tsé ils ont toujours 18 ans, ils veulent toujours tout avoir et ils veulent toujours être bons ils veulent toujours réussir sans trop travailler.	pédagogique
6. C'est plus à la lumière de [...] l'environnement technique [...] le local euh... si tu es dans un local qui est extrêmement loin de ton laboratoire [...]. Si mon laboratoire de langue est en plein milieu de ma période de trois heures.	pédagogique
7. ... pour les amener à ne pas se décourager	pédagogique
8. avoir des groupes pas trop gros	pédagogique
9. C'est plus à la lumière de [...] et l'heure; l'heure qu'il [le cours] se donne	pédagogique
10. j'pars vraiment des jeunes...	pédagogique
11. plus à la lumière de ce que j'ai fait [...]; le travail qui a été fait au dernier cours	didactique
12. ... plus à la lumière de ce qu'on a à faire [...]; je regarde aussi ce qu'il y a à faire	didactique
13. [...] pis quand t'as pas trop de contenu.	didactique
14. plutôt que de faire une simulation d'entrevue bidon, [...] faire une vraie entrevue même si ce n'est pas eux qui l'ont faite [...] tant pis pour eux s'ils trichent	didactique
15. ... je passe mon contenu; en même temps tu passes ta matière, [...]	didactique
16. pour ce qui est de la didactique même, je pense avoir du bon matériel	didactique
je parle toujours anglais, évidemment, je les oblige à parler anglais avec moi	didactique
17. [...] le souci d'évaluer juste ce qu'on a vu en classe, donner au préalable une grille d'évaluation, le barème de corrections, les standards.	didactique
18. quelqu'un qui est proche de ses s	représentationnel
19. S'ils trichent, ils tricheront r'garde, le monde est pas sur mes épaules	représentationnel
20. aller à l'essentiel; ce qui n'est vraiment pas essentiel pour mes jeunes et que je dois voir, je le fais, mais très, très partiellement.	représentationnel
21. Mon expertise va les guider; ça va faire 30 ans moi, et [...] moi j'étais comme ça	représentationnel
22. [...] comme ça parce que j'étais comme ça comme étudiante	représentationnel
23. je ne planifie jamais une session; je peux te donner les grandes lignes, [...], mais vraiment tout planifier d'avance 15 semaines, c'est vraiment pas dans mes cordes	représentationnel
24. je planifie à la leçon des cours	représentationnel
25. Mon travail, c'est de planifier; [Ma planification] elle se fait dans ma tête, elle se fait dans mon cœur, elle se fait sur papier, elle se fait dans mon environnement	représentationnel
26. La mission de l'éducation est vaste. Pas s'habiller tout croche en classe, arriver au rdv qu'on a fixé à son professeur. On a une petite latitude, on peut intervenir. Tu vas faire un examen, ben t'apportes crayon, papier [...] Un enseignant qui prend le temps de penser à tout ça, c'est parce qu'il se met dans la peau du p'tit gars de 17 ans, pis les jeunes l'apprécient.	représentationnel
27. essayer toujours d'être assez reposée, pour avoir une ouverture d'esprit; quand t'es en forme, t'es reposée [...], tout marche bien quand je marche bien.	représentationnel
28. Ensuite plus de consultations au niveau de l'approche-programme; pourrait être beaucoup plus bénéfique si on travaillait vraiment plus avec les programmes	organisationnel
29. plus de formation axée sur la vraie affaire, ce que les jeunes ont besoin [...] pas de faire juste du vocabulaire être plus près, moi, de ce que le milieu a besoin	organisationnel
30. on explique la FG, on explique au début des sessions, on explique les évaluations	autre
31. ... et j'essaie d'amalgamer ça avec le contenu évidemment.	autre
32. on sensibilise nos jeunes à se désinscrire; l'idée c'est qu'ils se désinscrivent, on a beaucoup moins d'échecs	autre
33. je remets toujours un examen avant la date d'abandon.	autre

Items finaux retenus pour la variable RP de l'APC – Josée

Items	Principes
1. c'est partir de ce que l'étudiant est et bâtir là-dessus pour l'amener... moi, je vais lui donner une compétence virtuelle...	centration sur l'apprenant
2. plus proche de ce que les jeunes ont besoin [...] plutôt que de faire une simulation d'entrevue bidon, j'aime mieux les envoyer faire une vraie entrevue; c'est plus technique aussi, j'aime bien le côté technique qui est proche de ma discipline.	centration sur l'apprenant
3. je fais beaucoup de [inaudible] talk English alors je prends de l'anglais, des extraits de film, des entrevues, euh les cassettes audio	authenticité
4. [L'APC ça a apporté que] c'est beaucoup plus focussé, c'est beaucoup plus actualisé. [...]	contextualisation
5. mais j'espère que la compétence actualisée, ça va être dans sa vie	concept ens-app
6. je parle toujours anglais, évidemment, je les oblige à parler anglais avec moi	concept ens-app
7. je les rassure toujours [...] je te corrige continuellement mais je ne te corrige pas à chaque mot que tu vas dire; je te laisse t'exprimer, je te laisse écrire...	concept ens-app
8. la compétence. Être capable d'ouvrir la bouche quand quelqu'un te demande l'heure	autre
9. [L'APC ça a apporté que] c'est beaucoup plus structuré.	autre
10. [L'APC ça a apporté que] beaucoup plus tangible et concret.	autre
11. l'approche par compétences justement ne met pas de gradation dans la capacité alors il faut revenir un peu p-ê à toujours objectifs, objectifs spécifiques, intermédiaires, terminal	autre
12. c'est-à-dire, avoir 60% minimalement. Dans les collèges, on est assez souple là-dessus. Nous, on ne le fait pas vraiment.	autre
13. C'est la somme de toutes les habiletés qui compte	autre
14. ça pas changé nous dans l'enseignement des langues, les compétences	autre
15. C'est sûr que le jeune qui prend mon cours, il a la même notation, le même mode de correction, même standard que le cours de Prof Untel. Ça c'est une protection pour les jeunes [...]	autre
16. ... mais ça veut dire aussi que je suis pognée pour enseigner à peu près la même chose. J'pas sûre que c'est ça que je veux.	autre

Intrants et extrants par composante de planification – Josée

Composantes planification	Variables	Intrants	Extrants	Total liens	Nb.	%
Curriculum	Plan cadre	1	1	2	9	12,0
	Plan de cours	3	2	5		
	Programme	1	1	2		
	Total composante – curriculum	5	4	9		
Enseignant	Enseignant	0	7	7	13	17,3
	Comment se sent	0	1	1		
	Expérience	0	1	1		
	Choix	1	3	4		
	Total composante – enseignant	1	12	13		
Étudiant	Caractéristiques	0	0	0	6	8,0
	Compréhension	1	1	2		
	Étudiants	1	1	2		
	Incompréhension	1	1	2		
	Total composante – étudiant	3	3	6		
Dispositif	Exercices révision	0	0	0	36	48,0
	Mises en pratiques	0	0	0		
	Cours magistraux	1	0	1		
	Formatifs	1	0	1		
	Contenu de la leçon précédente	1	1	2		
	Difficile	1	1	2		
	Éléments non-couverts	1	1	2		
	Evaluation	1	1	2		
	Exemples	1	1	2		
	Facile	1	1	2		
	Grammaire	1	1	2		
	Grandes explications	1	1	2		
	Leçon subséquente	1	1	2		
	Plans B & C	1	1	2		
	Nouvelle matière	2	1	3		
	Activités d'apprentissage	4	3	7		
	Objectif ou élément de compétence	1	0	1		
	Réussite	1	0	1		
	Sujet du cours (FGP)	1	1	2		
	Total composante – dispositif	21	15	36		
Milieu	De base	0	0	0	11	14,7
	Référence obligatoire	0	0	0		
	Exercices dans livres	1	0	1		
	Matériel complémentaire	1	1	2		
	Matériel	1	3	4		
	Département	2	1	3		
	Objectifs	1	0	1		
	Total composante – milieu	6	5	11		
Total	Toutes les composantes	36	39	75	75	100,0

Propositions générées de la carte cognitive par composante de planification – Josée

1. Enseignant	doit fonctionner avec	programme
2. Programme	dicte	département
3. Département	approuve et écrit	plan cadre
4. Enseignant	suit	département
5. Plan cadre	balise	plan de cours
6. Enseignant	fait	choix
7. Choix	dépendent	plan de cours
8. Enseignant	utilise	plan de cours
9. Plan de cours	pour identifier	éléments non-couverts
10. Éléments non-couverts	opte pour	cours magistraux
11. Plan de cours	pour vérifier	objets d'évaluation
12. Évaluation	fait plus de	formatifs
13. Enseignant	fait	choix
14. Choix	dépendent	comment se sent
15. Choix	s'appuient sur	expérience
16. Enseignant	part toujours des	étudiants
17. Enseignant	part toujours des	"choses" en classe (que)
18. Étudiants	veulent faire	("choses" en classe)
19. Enseignant	part de	contenu de la leçon préc.
20. Incompréhension	passé à	activités d'apprentissage
21. Contenu leçon précédente	détermine par la révision, questions	leçon subséquente
22. Leçon subséquente	résulte en	incompréhension
23. Activités d'apprentissage	fait un retour	nouvelle matière (du cours préc.)
24. Leçon subséquente	résulte en	compréhension
25. Compréhension	passé à	nouvelle matière
26. Nouvelle matière	est jugée	difficile
27. Difficile	nécessite	(grandes) explications (Grandes)
explications	suivies de	exemples
28. Exemples	appellent rapidement	activités d'apprentissage
29. Nouvelle matière	est jugée	facile
30. Facile	passé directement à	activités d'apprentissage
31. Activités d'apprentissage	sont accompagnées de	plans B + C
32. Plans B & C	correspondent à	obj. ou élément de compétence
33. Activités d'apprentissage	résultent	réussite
34. Enseignant	se basent sur (pour le contenu)	matériel (de base)
35. Matériel (de base)	dicte	grammaire
36. (Grammaire)	puis pense à	objectifs
37. Matériel (de base)	complété avec/par	matériel complémentaire
38. Matériel complémentaire	s'inspire de	sujet du cours (FGP)
39. Sujet du cours (FGP)	guide	activités d'apprentissage
40. Matériel (de base)	si pas utilisé depuis longtemps fait	exercices dans livres

ANNEXE E-4 KELLY

Items finaux retenus pour la variable RP de l'efficacité – Kelly

Items	Axes
1. show them how they can improve, ...	pédagogique
2. and it [...] can be enjoyable	pédagogique
3. make the students realize that there's a big, big world out there, and that's English	pédagogique
4. I have them prepare a class profile. They get to see that [...] they're not alone making these mistakes [...] they get a sense that they're not alone, so that's helpful.	pédagogique
5. the problem is that they think they can't learn; if you're a 17 or 16-year-old and you go to college and you're still a beginner after eight years of English in school, there's a good chance that you're going to think that you can't learn English; if they don't have the mental attitude that says I can, then they never will be able to [...]	pédagogique
6. class size	pédagogique
7. time constraints; two 45-hour courses, now once you take the breaks out of that... we only have 37,5 hours left, so a 45-hour course in reality is 37,5 hours in class; [...] the testing time... So, there's not much time, contact time with the students	pédagogique
8. students have an attitude that if they've seen something, they know it, and they don't make that transition between what they have seen, but do not have full command of ...; you have to do a lot of pre-tests, post-tests so that [...] they need to focus on, otherwise, "ah, j'l'ai déjà fait", but they are still making mistakes.	pédagogique
9. ... you have to surprise students ... I try, and not be predictable	pédagogique
10. to give them an incentive to be able to improve... The first incentive to help them to improve is marks; That's the end product I wanna improve, so I can have better marks, so I can pass this course	pédagogique
11. my job is to show them that they can learn English, make them realize that this is doable.	pédagogique
12. you have to give yourself some time to react to students' needs, that they express.	pédagogique
13. getting the students to become active learners, that, to me, is very important.	didactique
14. really adapt it to my students' needs; that the course is adapted to, as much as possible, to their own individual needs.	didactique
15. It's that we should adapt to their learning styles. [...] I mean, that's how they learn	didactique
16. so, from one class to the other, if I'm giving the same class more than once, I will probably end up seeing the same content, but not necessarily in the same order	didactique
17. ... grammar	didactique
18. ... vocabulary	didactique
19. texts... that are authentic. Well, authentic texts are very difficult for 17-year-olds because half the language that's in the text	didactique
20. have some kind of a fairly important activity where the student... needs to use the language, but really needs to use the language; some kind of an immersion type activity; U.N. simulation, and it takes place in Ottawa, in March, every year, and... it's bilingual, but more leaning towards English; English, from morning until night	didactique
21. I have them write a text at the beginning of term, and the grammar content is based on... the mistakes that they make the most	didactique
22. ... and I have all my skills	didactique
23. their needs are different, and their way of functioning is different, [...] the technical are not academically... as a group in general, their qualities are not the same; they are a lot more weaker, students in the technical programs, than they are in the pre-university. It's two different ways of functioning and, unfortunately, with the proficiency approach, it's much more difficult.	didactique
24. So, I don't teach listening... I integrate it into speaking, because I figure listening, speaking is part of listening	didactique
25. the type of learner you are and which language skill is your weakest. I mean, if I'm a visual person, and my weakest skill is listening, I might need a lot of extra work.	didactique

26. mistakes are a good thing because it's through mistakes that you figure out what you know, and what you need to learn	didactique
27. restructuring the content	didactique
28. [...] This, I'm going to test. And, I keep building to the end...	didactique
29. ... and you have them focus on... euh... certain mistakes, where they've lost a lot of points, [...] from their own individual profile of mistakes	didactique
30. I don't think you can be a good teacher of anything if you don't like people	représentationnel
31. you have to... be able to play with, with your, your planning.	représentationnel
32. a sense of humour; You can't take yourself seriously, and this is important [hesitation] then you're gonna lose them.	représentationnel
33. there has to be some kind of passion	représentationnel
34. plan a course... I always do it over fifteen weeks...	représentationnel
35. if you can't understand, you can't... you can't adapt,	représentationnel
36. it's not them adapting to us, it's us adapting to them if you want it to work.... So, a little bit of all kinds of stuff makes, for me, a good approach to teaching.	représentationnel
37. a lot of times they haven't had teachers who speak English	organisationnel
38. in a city like Trois-Rivières, where they can't go out in the streets and hear a whole bunch of Anglophones speaking English; so the only contact that they have... is what's in the classroom; because they come from these little villages where people don't speak English; there are a lot of people who have never met Anglophones... it's almost like the language of TV	organisationnel
39. these students don't have this wake up call, because they come from these little villages where people don't speak English	organisationnel
40. I build it based on... their needs	autre
41. have a course adapted to a family of programs	autre
42. not having the four language skills to be tested in the course; That way, it would cut down on testing; again, because we don't have the number of hours.	autre
43. Well, when I, when I build my course, I try and have a balance	autre
44. [...] and then when all that is done, and I look at it, and I go that's not do-able... because too much.	autre
45. there is not one way that works for every body all of the time, so I think you need to adapt based on who you have in front of you because it's not "they should adapt to the method."	autre

Items finaux retenus pour la variable RP de l'APC – Kelly

Items	Principes
1. the basic difference for me between objective and proficiency approach is that... in the proficiency approach, the emphasis is on what the student has to learn, what the student is learning, whereas with objectives, it's what I was going to teach	centration sur l'apprenant
2. that for me, that's the main thing. It's putting the focus, you know, on the student.	centration sur l'apprenant
3. the fact that we're putting the focus on students... to me is important. I mean, that's, to me, the main... the main improvement.	centration sur l'apprenant
4. we try to make it as learner oriented as possible, so that the learner will also learn through the testing	concept ens-app
5. but it doesn't give you much time. Especially, when you consider you've got four language skills, plus grammar	concept ens-app
6. it's the way I structure my course	autre
7. it's what the student has to learn in order to be able to demonstrate that he or she has reach the minimum level of proficiency; [before] you had an exam, and it's basically how well the students had understood what you'd said... it wasn't necessarily what they had learned	autre
8. Unfortunately, more exams...	autre
9. The proficiency approach... if it's... something technical, the student, you can do a formative, and the student is able to, I mean, you know, figure out... you can give them an answer key, and the student'll be able to see if he or she is, is... has reached the level	autre
10. So, for the teacher, it means an awful lot of correcting, because as soon as you say production, it means that you have to correct, and... so, that makes it VERY heavy as far as correcting goes	autre
11. We look at the proficiency here, is that a student has to have reached a minimum of 60% in each language skill, in each of the <i>éléments de la compétence</i> . So that means that the student has to have passed listening, reading, speaking, writing... in order to be able to demonstrate that he is able to communicate.	autre
12. it's difficult the four skills for those technical people because, you know, I mean, often they say: "Ben, ch'pas capable de structurer un texte moi, ch'pas capable" [...] for the most part, they're not language oriented.	autre
13. when the proficiency approach was thought up, it was originally for technical things like how to drive a forklift, how to give an injection [...] you can analyse the steps that are required and go tick, tick, tick [...] they've done all these, therefore they've reached the minimum level.	autre
14. When you're teaching academic subject, whether it's English or history or whatever, you have to, make choices, as a teacher you have to make choices. And even though the proficiency approach was supposed to guarantee across the board that everybody had the same thing... not true, cause the choices I make... to reach the proficiency is gonna be different from the choices you might make, or somebody else might make. And, since there is no common exam...	autre
15. Ok, I think I'd go back to the old approach. [...] just because it respects students' natural skills, you know. I mean	autre
16. with the new approach [...], <i>l'approche par compétence</i> , you need to do a lot of formative work; So, that means you do an awful lot of testing	autre

Intrants et extrants par composante de planification – Kelly

Composantes planification	Variables	Intrants	Extrants	Total liens	Nb.	%
Curriculum	devis	0	2	2	4	4,9
	plan cours	1	1	2		
	Total composante – dispositif	2	2	4		
Dispositif	4 habiletés et grammaire	3	2	5	44	54,3
	quantité contenu	1	1	2		
	grammaire	1	0	1		
	vocabulaire	1	0	1		
	thèmes	1	1	2		
	variété	1	1	2		
	apprentissage L2	2	0	2		
	type de regroupement	2	2	4		
	interaction	3	1	4		
	ordre didactique	3	2	5		
	activités d'ens-app.	6	2	8		
	outils d'enseignement-apprentissage	6	2	8		
	Total composante – dispositif	30	14	44		
Étudiant	connaissances antérieures	0	1	1	19	23,5
	besoins individuels	1	1	2		
	compréhension commune, accrue	1	1	2		
	essais, tentatives dans la L2	1	1	2		
	pas de perte de points pour erreur	1	1	2		
	besoins, intérêts, suggestions, idées	2	1	3		
	Étudiant	2	5	7		
	Total composante – étudiant	8	11	19		
Enseignant	style d'enseignant	0	1	1	12	14,8
	Enseignant	1	10	11		
	Total composante – enseignant	1	11	12		
Milieu	climat de classe	1	1	2	2	2,5
	Total composante – milieu	1	1	2		
Total	Toutes les composantes	42	39	81	81	100

Propositions générées de la carte cognitive par composante de planification – Kelly

1. Devis	dicte	Plan cours
2. Devis	dicte, comprend inclut, couvre	4 habiletés et grammaire
3. Plan cours	dicte	4 habiletés et grammaire
4. Enseignant	décide	type de regroupement
5. Enseignant	prend en considération	4 habiletés et grammaire
6. Enseignant	s'assure	variété
7. Enseignant	réinvestit intérêts des étudiants dans	thèmes
8. Enseignant	identifie erreurs	Outils d'ens.-app.
9. Enseignant	rappelle la nécessité d'utiliser	Outils d'ens.-app.
10. Enseignant	vérifie hebdomadairement	Outils d'ens.-app.
11. Enseignant	s'assure	quantité contenu
12. Enseignant	met en place	climat de classe
13. Enseignant	met en place, instaure	Outils d'ens.-app.
14. Enseignant	rappelle comment travailler avec	Outils d'ens.-app.
15. style d'enseignant	n'est pas nécessairement même que	Étudiant
16. Étudiant	exprime (au 1er cours)	besoins, intérêts, suggestions, idées
17. besoins, int., sugg., idées	deviennent des thèmes pour	Enseignant
18. besoins étudiants	sont rencontrés dans	activités d'ens.-app.
19. connaissances antérieures	participent à	Ordre didactique
20. Étudiant	utilisent systématiquement, hebdo	Outils d'ens.-app.
21. Étudiant	sait	pas perte points pour erreur
22. pas perte points pour erreur	ose, risque	essais, tentatives dans la L2
23. essais, tentatives dans la L2	mène à	apprentissage L2
24. Étudiant	s'engage	Activités d'ens.-app.
25. Étudiant	participe	interaction
26. quantité contenu	permet de rencontrer	besoins, intérêts, suggestions, idées
27. climat de classe	établit le contact	Étudiant
28. Outils d'ens.-app.	permet de rencontrer	besoins individuels
29. Outils d'ens.-app.	servent à réaliser	Activités d'ens.-app.
30. Outils d'ens.-app.	servent à rencontrer	besoins étudiants
31. thèmes	constituent les liens entre	Ordre didactique
32. 4 habiletés et grammaire	guident	Activités d'ens.-app.
33. 4 habiletés et grammaire	se développent selon	Ordre didactique
34. Ordre didactique	guide le choix, la création	Activités d'ens.-app.
35. Ordre didactique	guide	type de regroupement
36. type de regroupement	permet de varier	Activités d'ens.-app.
37. type de regroupement	favorise	interaction
38. interaction	résulte en	compréhension commune, accrue
39. Activités d'ens.-app.	recyclent	vocabulaire
40. Activités d'ens.-app.	recyclent	grammaire
41. Activités d'ens.-app.	exploitent	interaction
42. compr'n commune, accrue	résulte en	apprentissage L2
43. variété	permet de rencontrer	besoins, intérêts, suggestions, idées

ANNEXE E-5 LALITA

Items finaux retenus pour la variable RP de l'efficacité – Lalita

Items	Axes
1. Access to... hum...favourable conditions in the classroom such as the climate.	pédagogique
2. we gotta adapt, I mean, students are not what they were ten years ago, and they won't be the same in another ten years	pédagogique
3. Access to a class where students can be mobile, move around.	pédagogique
4. Hum... round tables for discussion... just makes the environment easier for students to be able to connect... and have communication	pédagogique
5. Access to computers.	pédagogique
6. Access to multimedia projectors	pédagogique
7. What their background is	didactique
8. where they're at,	didactique
9. that students can produce something	didactique
10. never have a dull moment, there's always something to do when they are on the Intranet	didactique
11. and where they have to go.	didactique
12. Multimedia... helps the student, so that they can work at their own level. that way then the student can work on something, and move on to the next	didactique
13. ... and adapt.	représentationnel
14. ... but yet be flexible	représentationnel
15. someone who is able to meet the proficiency, hum, competencies that have been set out by the government	représentationnel
16. you need to be... well organized, well planned, well structured, ...	représentationnel
17. You gotta keep with what society, where society is,	organisationnel
18. The needs of the students.	autre

Items finaux retenus pour la variable RP de l'APC – Lalita

Items	Principes
1. They can see that it's related to them, it's real.	centration sur l'apprenant
2. but the second course is adapted to their field of study, and students can, you know, they can hook on to that, and hum... I think it's really important.	centration sur l'apprenant
3. now it's like, everything that's, that's, that's authentic and real	authenticité
4. They [courses] are related to the real world, as before they weren't entirely.	authenticité
5. I didn't use technology before; now, I have students using... activity, crossword puzzles online, ... question reading, authentic reading online, it was more textbook approach... before	authenticité
6. I just really make sure that they get enough activities, practice, formative work before they get the summative	interaction
7. Course evaluation on the formative work, so they can see where they can improve, so really by the time it's the summative, they know it, they're able to do it.	concept ens-app
8. I'm teaching the 4 skills now; so, the only thing, the big difference is technology	concept ens-app
9. it's not just a global approach, but it's an approach where they have a chance to master certain parts, [...]	concept ens-app
10. it's not just a global approach, but it's an approach where [...] they have to be competent in certain parts which then leads up to something greater	concept ens-app
11. ... and the elements which lead up to that competency	concept ens-app
12. A lot of freedom in the classroom to do a lot of different activities	autre
13. competencies that have been set out by the government	autre

Intrants et extrants par composante de planification – Lalita

Composantes planification	Concepts	Intrants	Extrants	Total liens	Nb.	%
Curriculum	plan de cours	1	1	2	2	4,7
	Total composante – devis	1	1	2		
Dispositif	contenu	1	0	1	14	32,6
	instructions	1	0	1		
	longueur	1	0	1		
	pas motivantes	1	1	2		
	plans de leçon	1	1	2		
	intéressantes, motivantes	2	1	3		
	Activités d'ens.-app.	4	0	4		
	Total composante – dispositif	11	3	14		
Étudiant	pas obligé d'assister au cours	1	0	1	11	25,6
	niveau L2	2	1	3		
	point de départ	2	1	3		
	Étudiant	2	2	4		
	Total composante – étudiant	7	4	11		
Enseignant	instructions pour enseignant	1	1	2	11	25,6
	Enseignant	1	8	9		
	Total composante – enseignant	2	9	11		
Milieu	livre	0	1	1	5	11,6
	Matériel	1	0	1		
	coordination provinciale	0	1	1		
	Département	1	1	2		
	Total composante – milieu	2	3	5		
Total	Toutes les composantes	23	20	43	43	100

Propositions générées de la carte cognitive – Lalita

1. coordination provinciale	dicte par les profils	Département
2. Département	Guide	Enseignant
3. Enseignant	écrit	plan de cours
4. plan de cours	guide	plans de leçon
5. plans de leçon	guident	Activités d'ens.-app.
6. Enseignant	utilise	Matériel
7. livre	peut servir de	point de départ
8. Enseignant	(re)connaît caractéristiques	Étudiant
9. Enseignant	prend en considération	niveau L2
10. niveau L2	pour adapter	instructions
11. niveau L2	pour adapter	longueur
12. niveau L2	pour adapter	contenu
13. Enseignant	écrit pour moi	instructions
14. instructions	coupe, ajuste	niveau L2
15. Étudiant	sert préféablement de	point de départ
16. point de départ	pour générer	Activités d'ens.-app.
17. Enseignant	propose des défis	Étudiant
18. Enseignant	rend motivantes	Activités d'ens.-app.
19. Enseignant	s'assure nb suffisant	intéressantes, motivantes
20. Étudiant	perçoit	intéressantes, motivantes
21. intéressantes, motivantes	stimule engagement	Activités d'ens.-app.
22. Étudiant	perçoit	pas motivantes
23. pas motivantes	quitte car	pas obligé d'assister au cours

ANNEXE E-6 LYNE

Items finaux retenus pour la variable RP de l'efficacité – Lyne

Items	Axes
1. s'adapter à leur personnalité	pédagogique
2. S'adapter; s'adapter à eux-autres	pédagogique
3. mais si l'étudiant est pas prêt à recevoir parce qu'il n'aime pas l'anglais, j'peux rien y faire	pédagogique
4. essayer de leur donner le goût des langues!	pédagogique
5. Essayer de leur faire comprendre l'importance	pédagogique
6. l'intérêt des s	pédagogique
7. s'adapter à leurs demandes	pédagogique
8. une autre chose qui joue beaucoup, c'est la plage horaire; parce qu'on se ramasse avec de gros problèmes; vendredi après-midi là, on oublie ça, ça devient une cour de récréation!	pédagogique
9. J'essaie de la rendre le plus agréable possible par des activités, des exercices qui... pas nécessairement redondants, mais toute sorte de choses par exemple..... faire écrire au tableau; je vais inclure la dictée en anglais	pédagogique
10. s'adapter [...] on va y aller plus par projets	didactique
11. Le niveau du groupe	didactique
12. Et on ajuste ce cours là au niveau du groupe on essaie dans le premier cours de mettre les étudiants au niveau pour qu'ils soient capables de recevoir le deuxième cours!	didactique
13. Dans tous mes cours moi j'inclus une partie grammaticale, ben en fait la grammaire, l'orthographe, c'est la base d'une langue donc y'a toujours de la grammaire	didactique
14. Les examens aussi, les tests qu'on fait passer...c'est là qu'on s'ajuste aussi, qu'on reprend la matière si on voit que ça a été plus faible là	didactique
15. bonne communication	représentationnel
16. Le dynamisme	représentationnel
17. pas avoir peur de se répéter, répéter de différentes façons bien entendu! Faut pas que l'étudiant perçoive ça comme si c'était une corvée pour nous de répéter	représentationnel
18. être à l'affût de nouvelles méthodes	représentationnel
19. j'suis un prof qui se donne beaucoup	représentationnel
20. Faut trouver des solutions! Si à un moment donné on voit qu'y a quelque chose qui passe pas, faut se creuser la tête un peu pis essayer de trouver d'autres moyens là!	représentationnel
21. c'est très important, qu'est-ce qui a été véhiculé à la maison	organisationnel
22. c'est très difficile, on est dans un milieu francophone	organisationnel
23. S'aider entre profs même... à trouver des solutions!	organisationnel
24. Une suite logique!	autre
25. j'relie, j'attache des exercices et des activités parce ce que de la grammaire c'est rigide et ça ne plait pas à tout le monde!	autre
26. j'pense qu'il faut savoir être varié, avoir différentes méthodes	autre

Items finaux retenus pour la variable RP de l'APC – Lyne

Items	Principes
1. que l'étudiant à travers son cours soit capable d'atteindre cette compétence-là, donc à l'examen final; par mon cours, pendant 15 semaines, pour atteindre la compétence,...	concept ens-app
2. ...j'vais passer la matière pour que l'étudiant puisse atteindre cette compétence-là!	concept ens-app
3. [En bureautique] pour moi c't'encore plus clair, que l'étudiant lorsqu'il finira son DEC, il est arrivé ici, il ne savait pas comment écrire une lettre en anglais, il savait rien faire de ça, traduire... mais quand il va sortir dans trois ans, il va savoir tout faire ça!	concept ens-app
4. Ils font ça souvent en équipe	interaction
5. fonctionner par projets.	interaction
6. ils argumentent, bon tout ça...	interaction
7. être capable de s'exprimer en, en... j'me souviens plus du nombre de mots là, ou d'écrire un texte en tant de mots	Autre
8. L'approche par compétences, moi, c'est global j'vous dirais! Très global! tout ce qu'on a vu avant, que ce soit même au primaire	Autre
9. Je ne sais pas si l'étudiant la voit vraiment, s'il voit ça comme ... l'étudiant lui, même si le plan de cours est fait en fonction de l'approche par compétences	Autre
10. il s'attend à recevoir tel enseignement tout ça	Autre
11. il s'attend qu'à la fin il soit meilleur que ce qu'il était au début [...] donc c'est sûr que vous allez être meilleurs qu'au début! C'est un peu différent pour chacun...	Autre
12. je dirais que c'est pas encore clair, clair les approches par compétence	Autre
13. lorsque c'est général, le cours est général, y a pas grands changements de comme c'était avant	Autre
14. c'est spécialisé, comme je vous dis	Autre
15. il faut qu'ils soient capables de rencontrer la compétence et de produire, mettons de traiter un texte linguistiquement, d'une langue seconde. C'est comme plus clair!	Autre
16. J'vous dirais que y a peut-être des cours où c'est plus abstrait et y a des cours où c'est beaucoup plus concret	Autre
17. il y a tellement de choses qu'il fallait faire et que je faisais déjà	Autre
18. [quand on corrige] tout ce qu'il n'a pas eu, ben là, j'explique toutes les choses, pis ça rentre très bien! Donc, c'est un peu l'inverse	Autre

Intrants et extrants par composante de planification – Lyne

Composantes planification	Concept	Intrants	Extrants	Total liens	Nb.	%
Curriculum	cours offert	1	1	2	7	7,2 %
	plan cadre	1	1	2		
	plan de cours	2	1	3		
	Total composante – devis	4	3	7		
Dispositif	lourd	0	1	1	48	49,5 %
	simple	0	1	1		
	théorie	0	1	1		
	Activités d'ens.-app.	1	0	1		
	complexe	1	0	1		
	léger	1	0	1		
	pratique	1	0	1		
	étapes logiques, de la vraie vie	1	1	2		
	évaluation	1	1	2		
	exercices d'application	1	1	2		
	logique didactique	1	1	2		
	produit final	1	1	2		
	projet	1	1	2		
	projet possible	1	1	2		
	scénario	1	1	2		
	structure de base en 3 étapes	1	1	2		
	toutes les règles vues	1	1	2		
	contenu	2	1	3		
	devoirs	2	1	3		
	grammaire	2	1	3		
	rédaction	2	1	3		
	éléments importants, L2 à enseigner	3	1	4		
	explications, instructions	3	2	5		
	Total composante – dispositif	28	20	48		
Étudiant	comportement	1	0	1	11	11,3 %
	compréhension	1	1	2		
	niveau L2	1	2	3		
	stage	2	0	2		
	Étudiant	2	1	3		
	Total composante – étudiant	7	4	11		
Enseignant	projets antérieurs	1	1	2	15	15,5 %
	test diagnostique	1	1	2		
	Enseignant	2	9	11		
	Total composante – enseignant	4	11	15		
Milieu	Coordonnatrice	0	1	1	16	16,5 %
	philosophie de l'établissement	0	1	1		
	plage-horaire du cours (heure, jour)	0	1	1		
	professionnels du placement	0	1	1		
	enseignants du programme	1	0	1		
	chapitre(s)	1	1	2		
	livre	1	1	2		
	réalité marché du travail	1	1	2		
	vidéos (à l'occasion)	1	1	2		
	lectures	1	2	3		
	Total composante – milieu	6	10	16		
Total	Toutes les composantes	49	48	97	97	100,0 %

Propositions générées de la carte cognitive – Lyne

1. chapitre(s)	dicte	él. importants, L2 à enseigner
2. compréhension	revoit	explications, instructions
3. contenu	suit	logique
4. cours offert	identifie selon cours suivi(s) avant	él. importants, L2 à enseigner
5. devoirs	corrige en classe	toutes les règles vues
6. él. importants, L2 à enseigner	inclut dans	plan de cours
7. Étudiant	réalise	stage
8. Enseignant	analyse	cours offert
9. Enseignant	s'informe sur	stage
10. Enseignant	a idée(s)	projet
11. Enseignant	s'adapte	Étudiant
12. Enseignant	administre	test diagnostique
13. Enseignant	utilise	livre
14. Enseignant	part toujours	structure de base en 3 étapes
15. Enseignant	échange avec	enseignants du programme
16. Enseignant	utilise	vidéos (à l'occasion)
17. Enseignant	connaît	Étudiant
18. étapes logiques, de la vraie vie	mène à pour chaque cours	produit final
19. évaluation	inclut toujours	grammaire
20. exercices d'application	mène à pour chaque cours	produit final
21. explications, instructions	mènent à	rédaction
22. explications, instructions	mènent à	projet
23. explications, instructions	mènent à	exercices d'application
24. explications, instructions	révise (+/- 2 sem.)	grammaire
25. grammaire	pour vérifier, attester	compréhension
26. lectures	bâtit selon étapes de la vraie vie	scénario
27. lectures	s'inspire	projets antérieurs
28. livre	identifie	chapitre(s)
29. logique	prépare	explications, instructions
30. lourd	vers	léger
31. niveau L2	guide les attentes	rédaction
32. niveau L2	guide les attentes	devoirs
33. niveau L2	adapte	contenu
34. niveau L2	adapte	Activités d'ens.-app.
35. philosophie de l'établissement	influence	Enseignant
36. plage-horaire du cours (hr, jour)	influence	comportement
37. plan cadre	pour rédiger plan de cours	Enseignant
38. plan de cours	identifie	contenu
39. produit final	cible	devoirs
40. professionnels du placement	renseignent sur	él. importants, L2 à enseigner
41. projet	s'inspire	projets antérieurs
42. projet	présente, fait réaliser	étapes logiques, de la vraie vie
43. projet	s'inspire	lectures
44. projets antérieurs	bâtit selon étapes de la vraie vie	scénario
45. réalité marché du travail	renseignent sur	él. importants, L2 à enseigner
46. rédaction	mène à pour chaque cours	produit final
47. scénario	détaille	explications, instructions
48. simple	vers	complexe
49. structure de base en 3 étapes	rédige	plan de cours
50. test diagnostique	évalue	niveau L2
51. théorie	vers	pratique
52. toutes les règles vues	mène à	évaluation
53. vidéos (à l'occasion)	choisit en fonction de	réalité marché du travail

ANNEXE E-7 MARY

Items finaux retenus pour la variable RP de l'efficacité – Mary

Items	Axes
1. Praise is very important. You have to praise your students' performance constantly; when they're on the right track and when they're not...	pédagogique
2. but you have to be strict; this again comes down to discipline; I think it's important to be strict as well because euh... in a classroom a teacher euh [pause] if the students decide, I think it will be chaos, nothing will be learned.	pédagogique
3. the teacher has to set out the rules in... the first week and stick by the rule	pédagogique
4. I think students like to be very active because it's the generation Y.	pédagogique
5. a little bit of humour in the classroom	pédagogique
6. And also taking interest in their lives ...	pédagogique
7. ...and that they're bringing topics that they're... they're interested themselves	pédagogique
8. those tables are in one of our classrooms and it makes for really good speaking activities because we're in circles ; you know, it's hard to euh to get them to speak [inaudible] when they're face to face	pédagogique
9. they easily get bored, that the generation of... instant gratification	pédagogique
10. A good relationship with the students; To be able to connect with them... to be able to relate to that generation	pédagogique
11. but not... humiliate them in front of the rest of the class	pédagogique
12. Small classes	pédagogique
13. They [students] have to have lots and lots of variety	pédagogique
14. Change activities often; you constantly have to change activities because they get bored so easily	pédagogique
15. we wanna integrate speaking because, you know, they wanna know how to speak the language too	didactique
16. I still believe grammar is essential. [I was giving way too much grammar.]	didactique
17. ... and grammar in	didactique
18. I try to keep my explanations short	didactique
19. I ask myself the question, "Do I hafta have material in the four skills ?" I have to think about reading, writing, listening, and speaking; when I plan my lessons, I try to integrate the four skills as much as possible, ...	didactique
20. ... always with a little bit of vocabulary...	didactique
21. Only in English.	didactique
22. Students hafta have the necessary tools before they enter the classroom; the first thing, the most important in my opinion is the dictionary	didactique
23. ... I try do it [grammar] as much as possible in a different way	didactique
24. I find it really hard to do speaking activities	représentationnel
25. Be coherent. I think that coherence is very important in teaching	représentationnel
26. Sometimes I have a checklist, My lesson plans's very detailed because my memory's terrible I have my agenda on the board [...] it's a visual reminder for me	représentationnel
27. I do research work hafta know a little bit about what you're talking about	représentationnel
28. it has to go with the personality of the person too	représentationnel

Items finaux retenus pour la variable RP de l'APC – Mary

Items	Principes
1. instead of lecturing, I try to make my students more active	Centration sur l'apprenant
2. Like I've changed my approach when it comes to euh ... lecturing in front of class	Autre
3. it means the student needs to know at the beginning of the course, the goal, the objective... what they are going to attain at the end of this lesson or at the end of this course. Make sure [...] what the activity is about, and this is what you're going to learn	Autre
4. the Minister's named all the, the objectives so that the student will understand better, you know, exactly what they're going to attain from certain, by doing certain lessons	Autre
5. I always give written instructions. I just don't say it.	Autre
6. And correction grids too... I explain the correction grid to them and euh [pause] that's, that's basically how I do it.	Autre
7. I think, explain very well the goal that is to be attained at the end of a...	Autre
8. what is your definition of fairly easy and what's my definition of fairly easy, it might not be exactly the same; but some of them [not so much] Well, what's your definition of fairly easily	Autre
9. sometimes the way the element is defined is unclear, and sometimes it's clear, like write a text, 200 words, respecting, you know, certain... verb tenses and all that; that's clear. Have to cover these verb tenses, you have to cover modal auxiliaries ...	Autre

Intrants et extrants par composante de planification – Mary

Composantes planification	Variables	Intrants	Extrants	Total liens	Nb.	%
Curriculum	FGP	1	1	2	12	20,3
	grammaire	1	1	2		
	plan de cours	1	1	2		
	FGC	1	1	2		
	objectifs	1	3	4		
	Total composante – curriculum	5	7	12		
Enseignant	bien	1	1	2	12	20,3
	chance	0	1	1		
	expérience (autres cours)	0	1	1		
	Enseignant	0	4	4		
	intérêts (enseignant)	1	0	1		
	autres cours	2	1	3		
	Total composante – dispositif	4	8	12		
Étudiant	Étudiant	2	0	2	3	5,1
	intérêts (étudiant)	0	1	1		
	Total composante – étudiant	2	1	3		
Dispositif	autres exemples	1	1	2	24	40,7
	instructions, explications	1	1	2		
	projets	1	1	2		
	thème	1	1	2		
	thèmes	1	1	2		
	exercices	1	1	2		
	exercices grammaire	1	1	2		
	incompréhension, erreurs	1	1	2		
	nouvelles explications	1	1	2		
	sujets	1	1	2		
	Activités d'ens.-app.	3	1	4		
	Total composante – enseignant	13	11	24		
Milieu	invité	1	1	2	8	13,6
	matériel (livre, vidéos, notes de cours)	4	2	6		
	Total composante – milieu	5	3	8		
Total	Toutes les composantes	29	30	59	59	100

Propositions générées de la carte cognitive – Mary

1. grammaire	selon cours	FGC
2. grammaire	selon cours	FGP
3. objectifs	ressemblent	autres cours
4. objectifs	permet identifier	grammaire
5. objectifs	selon cours	FGP
6. objectifs	selon cours	FGC
7. plan de cours	repère	objectifs
8. Enseignant	s'inspire	autres cours
9. Enseignant	se réfère à	plan de cours
10. Enseignant	complète	matériel (livre, vidéos, notes de cours)
11. FGC	crée, trouve	matériel (livre, vidéos, notes de cours)
12. FGP	utilise	matériel (livre, vidéos, notes de cours)
13. chance	fait choisir	matériel (livre, vidéos, notes de cours)
14. expérience (autres cours)	fait choisir	matériel (livre, vidéos, notes de cours)
15. matériel (livre, vidéos, ...)	(espère que) intéresse	Étudiant
16. invité	(croit que) intéresse	Étudiant
17. intérêts	ne correspondent pas	intérêts
18. Enseignant	fait venir	invité
19. Activités d'ens.-app.	résulte en	incompréhension, erreurs
20. incompréhension, erreurs	révise par	nouvelles explications
21. nouvelles explications	devient	Activités d'ens.-app.
22. incompréhension, erreurs	révise par	exercices grammaire
23. incompréhension, erreurs	révise par	autres exemples
24. autres exemples	devient	Activités d'ens.-app.
25. instructions, explications	organisent	Activités d'ens.-app.
26. projets	guident	instructions, explications
27. sujets	guident	instructions, explications
28. thème	refait	Activités d'ens.-app.
29. exercices	guident	instructions, explications
30. exercices grammaire	devient	Activités d'ens.-app.
31. matériel (livre, vidéos, notes de cours)		propose thèmes
32. thèmes	se divisent en	projets
33. thèmes	se divisent en	sujets
34. thèmes	se divisent en	exercices
35. autres cours	a fonctionné	bien
36. bien	révise	thème

ANNEXE E-8 NAOMI

Items finaux retenus pour la variable RP de l'efficacité – Naomi

Items	Axes
1. students have to see that purpose	pédagogique
2. Is it going to be interesting ?	pédagogique
3. [students] to have an openness to learning English.	pédagogique
4. reading your group dynamics...	pédagogique
5. also reading your students Humm...	pédagogique
6. Will they think they are learning something ? To me, will they perceive that they are learning something ?	pédagogique
7. what the student needs for after college, so for their career or for university	didactique
8. well humm knowing what the MEQ requires... humm is, for me, that's the number one, in terms of building a course anyway	didactique
9. un "fil conducteur" from one course to the next	didactique
10. skills they need just to study better	didactique
11. Ok, what they have to do at the end of the course, [...]. So, foreseeing that Ok, [...] and how do I get them there, basically. So, ...	didactique
12. there has to be a purpose	didactique
13. will it, help them to improve ?	didactique
14. And humm we're gonna practice what you saw that last week	didactique
15. he or she has to be able to plan things out, humm be able to [pause] I think that person needs to be able to back plan backwards basically; [...] foreseeing that	représentationnel
16. ... so using your creativity in that way	représentationnel
17. he or she has to be organized	représentationnel
18. adapting your activities to, to your group,...	autre
19. ... and adapting to that.	autre
20. always, with the focus always on what they need. Do they need it ?	autre

Items finaux retenus pour la variable RP de l'APC – Naomi

Items	Principes
1. the focus is on the students instead of... the teachers or what the teachers have to teach; the teacher has the objective to teach whereas a competency is, is focused on the student, what the student has to be able to do at and by the end of the course	centration sur l'apprenant
2. the teacher has to think of... more of how does the student learn, instead of how am I gonna teach it. So how is the student going to learn while I'm teaching	centration sur l'apprenant
3. you have to think about "Ok, my group, well, are they hum... do they like to interact with each other ?	centration sur l'apprenant
4. Ok, well, then, I'll get them to do group activities. I'll get them to interact.	interaction
5. basically is what the students need to be able to do by the end of a course	concept ens-app
6. That way, they should hum integrate what I have taught to them.	concept ens-app (-)
7. I don't know how it works.	autre
8. it is more ambiguous I think for teachers	autre
9. it's much more of a challenge to [pause] to put yourself in the students' shoes	autre

Intrants et extrants par composante de planification – Naomi

Composantes planification	Concept	Intrants	Extrants	Total liens	Nb.	%
Curriculum	cours	1	1	2	4	7,8 %
	Plan de cours	1	1	2		
	Total composante – devis	2	2	4		
Dispositif	semaine 1	1	0	1	31	60,8 %
	fonctions L	1	1	2		
	grammaire	1	1	2		
	sujets	1	1	2		
	semaine 2	1	1	2		
	semaine n	1	1	2		
	semaine n-1	1	1	2		
	semaine n-2 etc.	1	1	2		
	examen final	1	2	3		
	modalité regroupement travail équipe	2	1	3		
	instructions explications	2	1	3		
	Activité d'ens.-app.	3	0	3		
	contenu à enseigner	3	1	4		
	Total composante – dispositif	19	12	31		
Étudiant	besoins	1	1	2	4	7,8 %
	Étudiant	1	1	2		
	Total composante – étudiant	2	2	4		
Enseignant	Enseignant	0	6	6	6	11,8 %
	Total composante – enseignant	0	6	6		
Milieu	Milieu	1	0	1	6	11,8 %
	moniteur de langue	1	1	2		
	technologies	1	2	3		
	Total composante – milieu	3	3	6		
Total	Toutes les composantes	26	25	51	51	100 %

Propositions générées de la carte cognitive – Naomi

1. Enseignant	s'inspire de	cours
2. Enseignant	planifie à rebours	Plan de cours
3. Plan de cours	à partir de	examen final
4. examen final	identifie	contenu à enseigner
5. examen final	dicte	semaine n
6. semaine n	dicte	semaine n-1
7. semaine n-1	dicte	semaine n-2 etc.
8. semaine n-2 etc.	dicte	semaine 2
9. semaine 2	dicte	semaine 1
10. cours	dicte	grammaire
11. cours	dicte	fonctions L
12. fonctions L	devient	contenu à enseigner
13. grammaire	devient	contenu à enseigner
14. Enseignant	se met dans les souliers de	Étudiant
15. Étudiant	révèle	besoins
16. besoins	adapte	contenu à enseigner
17. besoins	adapte	sujets
18. sujets	participent à, investis dans	Activité d'ens.-app.
19. contenu à enseigner	guide	instructions explications
20. instructions explications	comprennent	modalité regroupement travail éq.
21. Enseignant	utilise	technologies
22. Enseignant	s'inspire de	Milieu
23. Enseignant	veut	moniteur de langue
24. moniteur de langue	permet de varier	modalité regroupement travail éq.
25. modalité regroupement travail éq.	structurent	Activité d'ens.-app.
26. technologies	transmettent	instructions explications
27. technologies	faire réaliser	Activité d'ens.-app.

ANNEXE E-9 ODYLE

Items finaux retenus pour la variable RP de l'efficacité – Odyle

Items	Axes
1. semer chez les s, peut-être la graine qui permettra d'avoir le goût de continuer en anglais. C'est ce que je trouve de plus important en tout cas pour l'enseignement.	pédagogique
2. Des classes de 20étudiantsau maximum	pédagogique
3. connaître les étudiants le plus tôt possible dans la session	pédagogique
4. varier son approche pédagogique.	pédagogique
5. Donc, faut varier si on veut les garder, si on veut garder leur intérêt.	pédagogique
6. un cours sur trois utiliser les moyens technologiques	pédagogique
7. je dirais euh limiter les explications théoriques à dix minutes	pédagogique
8. je dirais aussi euh déléguer.	pédagogique
9. Avoir des règles très précises pour la discipline	pédagogique
10. créer en même temps un climat de détente et de confiance.	pédagogique
11. présentation orale il faut les rassurer	pédagogique
12. Parce qu'ils s'endorment, on les perd, ils vont dans les nuages, ont de la difficulté à se concentrer pour une longue période de temps.	didactique
13. Ils sont visuels.	didactique
14. je dirais euh limiter les explications théoriques en début de chaque cours	didactique
15. Leur faire faire des choses.	didactique
16. Veiller à ce qu'ils s'expriment en anglais langue seconde durant les cours sinon ils vont raconter leur fin de semaine en français.	didactique
17. il faut regarder les devis ministériels...	didactique
18. à la suite desquels on a fait un plan-cadre et...	didactique
19. ... et à la suite desquels on a bâti un plan de cours; il faut s'assurer que le plan de cours découle de tout ça	didactique
20. quand on a un livre qui accompagne le plan de cours, la préparation s'trouve simplifiée parce que les livres sont tellement bien faits aujourd'hui en anglais ; ... il y a des livres faits pour le niveau 1, pour le niveau 2, 3, et il y a les <i>skills</i> , il y a la grammaire [...] on prend le livre et on le suit. La préparation est faite.	didactique
21. ... et il y a les <i>skills</i> ,	didactique
22. ... il y a la grammaire	didactique
23. Quand je planifie, si je ne prends pas de livre ? À ce moment-là je regarde les éléments de compétence	didactique
24. d'une formation propre et que j'enseigne à un groupe de technique ou de nursing et bien je vais cibler ces textes-là et les préparer avec des questions.	didactique
25. Pour le <i>listening</i> , là les livres aident ; Pour le <i>listening</i> on fait toujours affaire on prend toujours un livre parce que ce n'est pas évident faire un <i>listening</i>	didactique
26. Je dirais aussi, savoir s'adapter; Faire face aux inconnus et aux changements de dernière minute.	représentationnel
27. Bien connaître la matière	représentationnel
28. être organisée	représentationnel
29. savoir bien se préparer et je dirais qu'un cours doit être préparé au moins deux semaines à l'avance pour savoir où on s'en va.	représentationnel
30. Avoir de l'organisation également dans les corrections; S'organiser pour ne pas être aux prises avec une montagne de corrections qui nous empêche de respirer.	représentationnel
31. [Avoir de l'organisation également dans les corrections.] Se protéger là-dedans.	représentationnel
32. En tant que prof, si on veut bien s'impliquer dans l'anglais, éviter de s'impliquer dans trop d'autres choses, ne serait-ce que des comités ou autres choses comme ça qui viennent gruger notre temps et nos énergies et nous empêchent de donner autant qu'on le pourrait à l'enseignement; il faut se protéger les profs	représentationnel
33. Donc se reposer, bien dormir (rires)	représentationnel
34. laisser les problèmes à la maison et prendre les journées les unes à la fois.	représentationnel
35. la façon dont un enseignant va préparer ses cours, ...	représentationnel

36. ... le cœur qu'il va y mettre heu on le voit.	représentationnel
37. ayant moi-même étudié en anglais, et quand j'ai étudié en anglais j'avais 45 heures composition, 45 heures grammaire. Moi je ne crois pas beaucoup à un petit peu	représentationnel
38. On vit dans une époque de stimulation, de visualisation.	autre
39. vraiment bien établir un plan de cours et le suivre... c'est un contrat qui est passé entre les étudiants, le plan de cours, alors il faut s'en tenir au plan de cours.	autre
40. on a des grilles de correction pour la présentation orale qui sont établies en département comment faire nos présentations orales.	autre

Items finaux retenus pour la variable RP de l'APC – Odyle

Items	Principes
1. si on veut faire nos propres choses on va faire des recherches dans les journaux.	authenticité
2. on a quatre compétences à atteindre on a des <i>skills</i> alors l'approche par compétences c'est que l'étudiant ... heu...	concept ens-app
3. l'étudiant fait des exercices reliés aux <i>skills</i> pour en arriver à atteindre ce qui est écrit dans les devis ministériels; qu'il doit être capable de travailler avec un texte, mettons de 32 mots, selon le devis ministériel; Alors au cours de la session, faire des essais en vue d'atteindre la compétence de faire une production orale de 3 minutes, selon niveau, faire des exercices pour permettre d'atteindre l'objectif.	autre
4. Qu'est-ce que APC ?... Je me le demande encore	autre
5. Pour moi, ce n'est pas une approche naturelle	autre
6. L'approche par compétences, pour moi a pris des obligations que je ne me serais pas mises. Avant, je n'aurais pas faits de présentations orales et je n'aurais pas fait écrire à des étudiants un texte de 200 mots. [...] J'aurais peut-être axé davantage sur de petits textes et même à la fin, heu, quelques phrases, mais pas écrire un texte de 200 mots. J'aurais pas fait ça. Mais j'ai pas le choix. Je ne ferais plus de compositions de 200, 300, 500 mots. Je ferais des paragraphes, mais je garderais l'écrit, mais pas selon les devis ministériels.	autre
7. un élément positif celui-là, on échange plus avec nos collègues parce que comme heu on ne peut pas heu y aller solo et faire ce qu'on veut faire à notre guise.	autre
8. l'approche par compétences je pense qu'elle est plus entre professeurs [...] juste parce que les collègues n'ont pas le choix que de respecter les devis ministériels, on doit se consulter, bon, la composition c'est 200 mots pour tout le monde.	autre
9. C'est plus juste envers l'ensemble des étudiants et qu'il y a une plus grande collaboration entre les profs.	autre
10. Oui, la collaboration entre les profs et aussi, même si le professeur n'aime pas ça, parce que des fois le professeur ne sait pas toujours ce dont l'étudiant a besoin	autre
11. pour les étudiants l'approche par compétences [...] permet une plus grande diversité; pour les étudiants l'approche par compétences permet aux étudiants de voir quatre volets et [...]; les <i>four skills</i> parce qu'ils permettent de varier.	autre
12. ... parce que ça vient rejoindre un peu la variété, c'est bon la variété, donc l'approche par compétences le permet, même si moi j'ai pas ça, la composition, moi j'aime pas ça, mais pour les étudiants, c'est bien pour eux, ça nous oblige à.	autre
13. C'est un point positif qui fait que le professeur mette ses propres convictions ou idéaux ou ses propres tendances pour donner à l'étudiant quatre volets qui, dans le fond, peut-être, vont chercher la variété dont l'étudiant a besoin.	autre
14. Ce qui est bien c'est qu'on doit garder 40% pour l'épreuve terminale [...] ça nous donne quand même 60 points qu'on peut ramasser durant la session. On a l'impression que l'épreuve terminale c'est tout, mais non, c'est une partie, l'épreuve terminale. [...] C'est la note de toute la session qui compte. L'étudiant peut échouer son épreuve terminale et passer pareil parce qu'il aura accumulé suffisamment de points pendant la session.	autre
15. Une difficulté également: de voir à laisser notre égo de faire ce qu'on veut pour faire ce qu'ils (MELS) veulent.	autre
16. faire les plans-cadre alors qu'avant on ne faisait pas ça	autre
17. est né un jargon pédagogique auquel on n'était pas habitué. Les devis et tout ça.	autre
18. les approches pour atteindre les compétences sont libres	autre
19. à la présentation orale et accorder la même attention au trentième qu'au premier. Ça je laisserais carrément tomber ça.	autre

Intrants et extrants par composante de planification – Odyle

Composantes planification	Variables	Intrants	Extrants	Total liens	Nb.	%
Curriculum	Curriculum (devis)	1	2	3	6	9,8
	plan de cours	1	2	3		
	Total composante – devis	2	4	6		
Dispositif	Captions	0	1	1	29	47,5
	habiletés L	1	0	1		
	L2 à enseigner	1	0	1		
	questions, tâches	1	0	1		
	2e heure = film + applications gram.	1	1	2		
	3e heure = laboratoire	1	1	2		
	Activités d'ens.-app.	1	1	2		
	habileté - écoute	1	1	2		
	habiletés lecture et écriture	1	1	2		
	devoir	1	1	2		
	habileté - lecture	1	1	2		
	modalités	1	1	2		
	1e heure = explications + ex. gram.	1	2	3		
	grammaire	1	2	3		
	structure du cours	2	1	3		
	Total composante – dispositif	15	14	29		
Étudiant	caractéristiques	1	0	1	4	6,6
	Étudiant	1	0	1		
	intérêts	2	0	2		
	Total composante – étudiant	4	0	4		
Enseignant	Enseignant	0	6	6	11	18,0
	Style enseignant	1	0	1		
	intéressant	1	1	2		
	contenu	1	1	2		
	Total composante – enseignant	3	8	11		
Milieu	cinéma, films	0	1	1	11	18,0
	Milieu	1	0	1		
	Département	1	1	2		
	qualités intrinsèques	1	1	2		
	technologies	1	1	2		
	livre	1	2	3		
	Total composante – milieu	5	6	11		
Total	Toutes les composantes	29	32	61	61	100

Propositions générées de la carte cognitive – Odyle

1. captions	permet de combiner	habileté - lecture
2. habileté - écoute	permet de rencontrer	Curriculum
3. plan de cours	dicte	contenu
4. Enseignant	me questionne comment rendre	intéressant
5. Département	décide	modalités
6. modalités	déterminent	plan de cours
7. Curriculum	dicte	habiletés L
8. cinéma, films	démontrent	qualités intrinsèques
9. grammaire	fait partie de	1e heure = explications + ex. gram.
10. 2e heure = film + applications gram	oriente	3e heure = laboratoire
11. structure du cours	structure	Activités d'ens.-app.
12. Enseignant	prépare	questions, tâches
13. 1e heure = explications + ex. gram.	permet de rencontrer	Curriculum
14. 1e heure = explications + ex. gram.	prépare	2e heure = film + applications gram.
15. contenu	inclut obligatoirement	grammaire
16. Enseignant	utilise	technologies
17. intéressant	m'efface car	Style enseignant
18. Activités d'ens.-app.	mènent à	devoir
19. captions	permet de combiner	habileté - écoute
20. Enseignant	consulte	Milieu
21. livre	identifie	L2 à enseigner
22. habileté - lecture	permet de rencontrer	Curriculum
23. Enseignant	me questionne comment susciter	intérêts
24. grammaire	recourt	livre
25. Enseignant	détermine en début de session	structure du cours
26. technologies	démontrent	qualités intrinsèques
27. Curriculum	oriente	Département
28. habiletés lecture et écriture	permet de rencontrer	Curriculum
29. devoir	permet de faire	habiletés lecture et écriture
30. plan de cours	rentre dans	structure du cours
31. qualités intrinsèques	permettent de rencontrer	caractéristiques
32. livre	permet d'identifier où est rendu	Étudiant
33. qualités intrinsèques	permettent de rencontrer	intérêts

ANNEXE E-10 STACY

Items finaux retenus pour la variable RP de l'efficacité – Stacy

Items	Axes
1. make them feel that you really want the best for them	pédagogique
2. students must feel they've completed the task that they have achieved something, they have attained something	pédagogique
3. it's something about creating empathy in a classroom...	pédagogique
4. They have to be presented with tasks that will interest them and ...	pédagogique
5. but its having the motivational part of the learner	pédagogique
6. they acquired something useful	pédagogique
7. material constraints sometimes have to be taken into consideration.	pédagogique
8. Availability of materials, (<i>pause</i>), availability of equipment, occasionally	pédagogique
9. As of time constraints	pédagogique
10. the appropriate content	pédagogique
11. ... and preferably, ideally you should be able to give them a task and have the student able to realize or have some kind of measurement to the end for the student to say: 'Yes, I did learn that' or 'I can do this'	didactique
12. you must take the ministry, hum... dictates and take into consideration	didactique
13. the teacher must find material that is appropriate level for learning and	didactique
14. ... and obviously the teacher has to have knowledge	représentationnel
15. it's not only a question of having (<i>pause</i>) good teaching	représentationnel
16. * They have to make this compromise between the wants and the needs and the educational requirements	autre
17. the needs of the students and the means of the desires of the students are not always quite the same ... [which] are not always quite the same the teacher will know what the students need and the students know and what they want	autre

* Cet énoncé serait qualifiable de *pédagogicodidactique* vu l'idée de compromis exprimée entre les désirs des étudiants, leurs besoins et les prescriptions curriculaires. Ceci suppose une proximité, voire le chevauchement des aspects pédagogiques et didactiques pris en considération lors de la planification.

Items finaux retenus pour la variable RP de l'APC – Stacy

Items	Principes
1. they should be as close to real life as possible. Real life tasks	authenticité
2. ... where you have to know how to write a letter of complaint, [...] memos, things like that.	contextualisation
3. I can see a competency approach being used more there where you have very different... like Business English	contextualisation
4. it's something where by the end of the course you have to make sure that the student is competent to do certain tasks	concept ens-app
5. [...] the student is competent to do certain tasks	concept ens-app
6. I think they [students] have to be able to prove that they can do it.	concept ens-app
7. we're trying to get them to be competent in all four skills like in one course.	concept ens-app
8. We have four elements in the competency. That's the way we've interpreted it.	concept ens-app
9. we look at what the ministry asks us to do, for example, if I say they have to be able to give an oral presentation in so many minutes	autre
10. we have to make sure that they are able to do this	autre
11. I think it's confined me more to hum... Say okay, I have to evaluate this and this and this for the ministry	autre
12. if you're testing competency it's something that in languages is not a very, it's not a very concrete thing	autre
13. so it leaves a great leeway for interpretation, one way, one way or the other. It's not like testing mathematics or a technical skill, so it's	autre
14. "En générale satisfaisant", "satisfactory for who"	autre
15. if you're teaching for English for specific purposes, I can see a competency approach being used more there [...]	autre
16. When it's used for general English, it's too up in the air... it's a bit hard, I find, for teachers to get a grip on words at least	autre
17. [criteria] people had to sit down and try to interpret what the ministry has said.	autre
18. it's something that was imposed by the MELS	autre
19. What is the satisfactory level?	autre
20. What is a mistake?	autre
21. in some ways, it's made for interesting conversation, but uh... it hasn't given uh... a standard from one college to another, which seems to me it should have done.	autre
22. for general English [...] the description is a bit too vague	autre
23. Too much time is taken up in a forty-five hour course and [for ?] evaluation	autre
24. If we were really evaluating, we'd have one exam at the end perhaps for 100%	autre
25. If we were really examining, if you're doing a competence it would become....we can't do that	autre
26. We're not doing like 100% at the end of the semester.	autre
27. It's an obstacle so much as... I think to evaluate... find, finding a good way to evaluate what the students [have to do or learn?]	autre
28. I find that difficult to try and evaluate to spend you have to evaluate too many things.	autre

Intrants et extrants par composante de planification – Stacy

Composantes planification	Variables	Intrants	Extrants	Total liens	Nb.	%
Curriculum	FGC	1	1	2	10	11,5
	objectifs, buts	1	1	2		
	Devis	1	2	3		
	FGP	1	2	3		
	Total composante – devis	4	6	10		
Dispositif	Devoirs	0	1	1	39	44,8
	grammaire	0	2	2		
	activité oral	1	0	1		
	traduction	1	0	1		
	variété	1	0	1		
	vocabulaire	1	0	1		
	caract. ludique	1	1	2		
	correction en classe	1	1	2		
	instructions	1	1	2		
	quizz	1	1	2		
	thèmes	1	1	2		
	Tâches	1	1	2		
	explications	1	2	3		
	exercices grammaire	2	1	3		
	structure d'activité	2	1	3		
	Activités d'ens.-app.	4	0	4		
	Contenu	6	1	7		
	Total composante – dispositif	25	14	39		
Étudiant	caractéristiques	0	1	1	10	11,5
	intérêts	0	1	1		
	habiletés, talents	1	0	1		
	motivation	1	0	1		
	capacité de concentration	1	1	2		
	habiletés linguistique	1	1	2		
	Étudiant	2	0	2		
	Total composante – étudiant	6	4	10		
Enseignant	habiletés personnelles	0	1	1	17	19,5
	intérêts personnels	0	1	1		
	ma vie	0	1	1		
	Enseignant	0	11	11		
	idées	2	1	3		
	Total composante – enseignant	2	15	17		
Milieu	actualité	0	1	1	11	12,6
	Milieu	0	1	1		
	temps session	1	1	2		
	livre	2	0	2		
	Matériel	4	1	5		
	Total composante – milieu	7	4	11		
Total	Toutes les composantes	44	43	87	87	100

Propositions générées de la carte cognitive – Stacy

1. Enseignant	regarde, analyse	Devis
2. Devis	guide	Matériel
3. Devis	identifie, dicte	Contenu
4. habiletés linguistique	identifient	objectifs, buts
5. objectifs, buts	se déclinent selon	FGP
6. objectifs, buts	se déclinent selon	FGC
7. FGC	dictent	Contenu
8. FGP	oriente, dicte	Tâches
9. Tâches	devient	Activités d'ens.-app.
10. FGP	dictent	Contenu
11. Enseignant	exploite	habiletés, talents
12. Enseignant	identifie	habiletés linguistique
13. Enseignant	assure	variété
14. Enseignant	veux motiver, intéresser	Étudiant
15. habiletés personnelles	deviennent	motivation
16. intérêts personnels	influencent choix	thèmes
17. thèmes	guident	vocabulaire
18. thèmes	guident	Contenu
19. Enseignant	évalue temps de classe en fonction	capacité de concentration
20. capacité de concentration	suggère un minimum / hr de cours	Activités d'ens.-app
21. temps session	influencent	Activités d'ens.-app.
22. exercices grammaire	mènent à	quizz
23. quizz	fait	correction en classe
24. correction en classe	appelle	exercices grammaire
25. devoirs	devient qqes fois	activité oral
26. Contenu	oriente	instructions
27. grammaire	inspire	livre
28. grammaire	planifie	explications
29. explications	peuvent recourir à	traduction
30. explications	mènent à	exercices grammaire
31. Enseignant	adapte en fonction intérêts étudiants	structure d'activité
32. Enseignant	utilise qqes fois	livre
33. caractéristiques	appellent adaptation	Contenu
34. ma vie	influence	Matériel
35. Enseignant	(re)travaille	Matériel
36. Enseignant	écoute, observe	Étudiant
37. intérêts	font surgir	idées
38. Enseignant	évalue	idées
39. idées	en fonction de	temps session
40. idées	en fonction de	caract. ludique
41. caract. ludique	influencent	Activités d'ens.-app.
42. instructions	structurent	Activités d'ens.-app.
43. actualité	influence	Contenu
44. structure d'activité	adapte en fonction	Contenu
45. Milieu	influence	Matériel
46. Matériel	propose	structure d'activité

ANNEXE E-11 SUNNY

Items finaux retenus pour la variable RP de l'efficacité – Sunny

Items	Axes
1. It's how you get the person to be receptive to what you want them to, to learn.	pédagogique
2. the size of the group	pédagogique
3. Sometimes the, the classroom can play a part, depending on where you are	pédagogique
4. the just the shape of the classroom can play a part; are we able to move around it, can we use the space effectively; I tend to... make adjustments [...] with the space	pédagogique
5. the time of the day euhh right after lunchtime, sometimes it's painful, euhh difficult, they're not into it. I tend to... make adjustments with the time	pédagogique
6. the time. Friday afternoons are usually a bit more rock'n roll than Monday mornings.	pédagogique
7. Interest. It's gotta be interesting for them; it's gotta ... touch things that they wanna hear about; interesting ways that keep the students, they make them feel like they wanna be there	pédagogique
8. interesting ways that make them feel like they wanna be there	pédagogique
9. like I said earlier, you can't have total control in an ESL classroom	pédagogique
10. what are they gonna get out of it ?; they gotta be able to get something out of it, it's gotta make it worth their time, worth the time that they give me; will the students feel like it was worth their time	pédagogique
11. I think of how I am going to get the message across; My nightmares are lecturing. Students don't listen, and that's a fact. It's not because they don't want to, it's because they don't.	pédagogique
12. helping students become a little bit more self-sufficient [in the L2 ?]	didactique
13. I hafta know what I want from the students, what I want them to... to get from, from a lesson or whatever it is we are seeing that day.	didactique
14. Involvement. They hafta feel involved; they hafta be a part of... of their learning.	didactique
15. they hafta feel... active; they hafta participate; Can't just ask the students to just listen; put them in a position where they're doing something.	didactique
16. to keep it in English with their students; you hafta use English.	didactique
17. In my classroom, for sure, in the hall when I see students, it's always in English and in the cafeteria, at the shopping center, if I see them it's in English	didactique
18. You hafta let the students explore...	didactique
19. ... and let them come to English in their own way, and at their own time, they're not all gonna get there at the same time; they're not all at the same place.	didactique
20. it's a lot of diversity within the group, a lot of differences: you have 25 people, you have 25 different levels technically, 25 different understandings of what you say	didactique
21. think you hafta be willing to let those students make their mistakes	didactique
22. they hafta believe in their students; ... have confidence in your students; I really believe that they (students) can all speak. They don't all have the same ability... but they've all got enough	représentationnel
23. They hafta treat their students with respect...; You hafta be able to listen to them without them feeling like they're making mistakes, or without them feeling like they should be embarrassed by their English	représentationnel
24. ... they have to convey that confidence	représentationnel
25. an openness.	représentationnel
26. teacher needs to be... spontaneous [...]	représentationnel
27. not afraid to, to go with the flow	représentationnel
28. not afraid to change in the middle of a, a lesson. "It's not working... do something else."	représentationnel
29. not afraid to let the students give their <i>input</i> . I think it's important to get their <i>input</i>	représentationnel
30. Patience. It takes patience	représentationnel
31. It's euhh you have to be flexible...	représentationnel
32. you hafta love who they are ...I start working with them as people	représentationnel

33. if you're teaching in your discipline, you're teaching what you know	représentationnel
34. It's, it's not what you teach but how you teach.	représentationnel
35. It's how you get the message across	représentationnel
36. are passionate about	représentationnel
37. The other elements are... my preparation	représentationnel
38. teacher needs to be... [...] creative	représentationnel
39. that connection, the English, the ESL course, and that's the only contact that they have in English.	organisationnel
40. I tend to make adjustments with the time or with the space. Euhh... you work with what you got.	organisationnel
41. a variety of ways and ...and humm... interesting ways that keep the students, they make them feel like they wanna be there, like there's a reason to be there	autre
42. The students know what they like	autre
43. the students know what they need	autre
44. I do a lot of like analyzing their needs before planning...	autre

Items finaux retenus pour la variable RP de l'APC – Sunny

Items	Principes
1. ... helping them know what to do ...	concept ens-app
2. and [helping] how to put it together to where it actually where it works for them	concept ens-app
3. ... how to put it together to [...] where they can speak with more confidence	concept ens-app
4. They can be understood; they can write; the ability to listen, understand, reason, and put it on paper; Just being able to carry on that conversation or express yourself in your second language; if I ask you to speak, you will be able to speak in the past tense	concept ens-app
5. more than just an understanding	concept ens-app
6. far away from memorizing	concept ens-app
7. Having enough knowledge and understanding to [pause] to be able to express and [pause] understand messages	conception ens-app
8. ... well at different levels, but not needing French. Euhh simplicity for the lower level, little more complex for higher levels.	concept ens-app
9. technically you have, well, the student has until the end of the semester to become, to gain that ability	concept ens-app
10. Being able to do it, just being able to	autre
11. Being able to use resources; to use the (verb tense) list; they know where to go and find the information and find the answers, or find the way to put it on paper.	autre
12. it's knowing what to do with all of the knowledge that they come to college with, but they can't put it together, they don't know what to do with it.	autre
13. being able to take what you see in the classroom or what you do, or what you learned and make it part of your life, a part of who you are and how you think	autre
14. Brings a language to life	autre
15. if we respected the competency approach... to the letter, there would be no evaluation till the end of the semester; technically their final exams are the ones that decide whether or not they pass the course and in our system	autre
16. the obstacles are how, how to evaluate the competencies approach; a true/false test in a reading comprehension is a lot easier than, you know, sitting down and talking with the students about what they understood	autre
17. Evaluating takes a lot of time if you do it correctly; we have a lot of evaluation if we do it correctly, if we let the student know euhh after five weeks, after seven weeks, after eight weeks where they stand, ...	autre
18. they hafta have some kinda formative evaluation in every skill, but the formative evaluation is as much effort on the teacher's part as the final evaluations.	autre

Intrants et extrants par composante de planification – Sunny

Composantes planification	Variables	Intrants	Extrants	Total liens	Nb.	%
Curriculum	Compétence	2	1	3	3	4,2
	Total composante – devis	2	1	3		
Dispositif	activité majeure sem. 1	0	1	1	31	43,1
	activité sem. ...	1	1	2		
	activité sem. 2	1	1	2		
	activité sem. n	1	0	1		
	activité sem. n-1	1	1	2		
	Activités d'ens.-app.	3	1	4		
	contenu	3	1	4		
	en pratique, en situation, en contexte, pour utilisation de la L2	1	0	1		
	équilibre interaction-théorie	1	0	1		
	évaluation finale	1	1	2		
	explications	2	1	3		
	exposition à la L2	1	1	2		
	fun	1	0	1		
	habiletés L	1	1	2		
	Instructions	1	0	1		
	ordre des activités	0	1	1		
	thèmes, sujets	1	0	1		
	Total composante – dispositif	20	11	31		
Étudiant	besoins L	1	0	1	14	19,4
	contrôle apprentissage	1	0	1		
	Étudiant	1	0	1		
	ennuyante	1	0	1		
	erreurs des étudiants	1	3	4		
	intérêts	1	1	2		
	niveau L2	1	1	2		
	questions des étudiants (T prédit pour instructions)	1	1	2		
	Total composante – étudiant	8	6	14		
Enseignant	Enseignant	0	15	15	16	22,2
	intérêts personnels	0	1	1		
	Total composante – enseignant	0	16	16		
Milieu	idées	2	1	3	8	11,1
	livre	1	1	2		
	Milieu	1	0	1		
	temps 15 sem.	1	1	2		
	Total composante – milieu	5	3	8		
Total	Toutes les composantes	35	37	72	72	100

Propositions générées de la carte cognitive – Sunny

1. activité sem. 3	recycle, prolonge, développe	activité sem. ...
2. intérêts personnels	guident choix	thèmes, sujets
3. Enseignant	me met dans les souliers de	Étudiant
4. Enseignant	identifie	erreurs des étudiants
5. Enseignant	prend en considération	intérêts
6. Enseignant	part	évaluation finale
7. erreurs des étudiants	dictent	contenu
8. Activités d'ens.-app.	construit	Compétence
9. Compétence	se divise	contenu
10. activité sem. 2	recycle, prolonge, développe	activité sem. 3
11. Enseignant	assure	équilibre interaction-théorie
12. erreurs des étudiants	deviennent éléments de	Activités d'ens.-app.
13. contenu	fournit idées	idées
14. activité majeure sem. 1	recycle, prolonge, développe	activité sem. 2
15. activité sem. ...	recycle, prolonge, développe	activité sem. n-1
16. Enseignant	évalue	idées
17. Enseignant	considère	niveau L2
18. idées	pour créer	Activités d'ens.-app.
19. Enseignant	évalue si "fonctionne"	Activités d'ens.-app.
20. Enseignant	scinde en éléments "digérables"	Compétence
21. activité sem. n-1	recycle, prolonge, développe	activité sem. n
22. Enseignant	s'inspire, consulte	Milieu
23. Enseignant	utilise rarement	livre
24. Enseignant	considère	temps 15 sem.
25. livre	fournit idées	idées
26. erreurs des étudiants	dictent	explications
27. ordre des activités	alterne	ennuyante
28. exposition à la L2	met étudiant	en pratique, en situation, en contexte, pour utilisation de la L2
29. Enseignant	prend libertés pour rencontrer	besoins L
30. intérêts	guident choix	thèmes, sujets
31. temps 15 sem.	identifie le faisable	contenu
32. ordre des activités	alterne	fun
33. Enseignant	fait sentir	contrôle apprentissage
34. niveau L2	pour préparer	exposition à la L2
35. évaluation finale	identifie	habiletés L
36. Enseignant	prédit	questions des étudiants
37. habiletés L	dictent	contenu
38. explications	font partie des	Instructions
39. questions des étudiants	orientent	explications

ANNEXE F

PROPOS D'ORDRE GÉNÉRAL

Propos d'ordre général tenus sur les RP du rôle de l'enseignant d'ALS au collégial

Enseigner l'ALS au collégial c'est...	Rôle	Freq. (/12)
<ul style="list-style-type: none"> – « aider l'autre à arriver quelque part »; être un « guide, un bon coach, [...] capable de pousser »; aider l'étudiant « à apprendre » – être « a guide... in the language, so I'm a reference for some students and [pause] and somebody to fall back on for others. » – « you guide. The students learn »; « focus on the students [w]ho they are and what they need, and what can I give them. » – aider les étudiants à devenir meilleurs et à « fonctionner » dans la L2 plus tard dans leur emploi – être un <u>guide</u> et un motivateur pour les étudiants; c'est clarifier les choses pour eux; [...] les [étudiants] rendre responsables de leur apprentissage – porter plusieurs chapeaux, c'est être [...] un <u>coach</u> – être « a sort of facilitator for [students] to learn a second language » 	guide/facilitateur	7
<ul style="list-style-type: none"> – être un guide et un <u>motivateur</u> pour les étudiants – « d'abord de semer chez les s, peut-être, la graine qui permettra d'avoir le goût de continuer en anglais » – porter plusieurs chapeaux, c'est être un <u>motivateur</u>, [...] – être un « guide, un bon coach, [...] capable de pousser » – « bringing students closer to English [...] in a way they didn't see it in high school, to open their mind towards learning » 	motivateur	4
<ul style="list-style-type: none"> – ce n'est pas uniquement <u>académique</u>, c'est « helping to improve people ». – être un <u>connaisseur</u> passionné 	spécialiste de la langue	3
<ul style="list-style-type: none"> – « le premier cours c'est toujours comme une révision [...] du secondaire » – très différent de l'enseignement d'autres disciplines car « [t]he other things that students learn at the college level are new for them ; [...] English is déjà vu ». – contrairement aux autres disciplines, « en anglais... il n'y a pas de grandes révélations », ce qui fait que « la valorisation est plus grande à enseigner un logiciel qu'à enseigner l'anglais ». 	réviser une discipline familière pour l'étudiant // +/-valorisant à enseigner	3
<ul style="list-style-type: none"> – c'est pouvoir être créative dans son enseignement, ne pas être « stuck with a textbook », et partager – innover et être créatif pour construire sur ce que les étudiants savent déjà et les rendre responsables de leur apprentissage 	créateur	3
<ul style="list-style-type: none"> – ce n'est pas uniquement académique, c'est « <u>helping to improve people</u> » – « I don't teach a subject, I teach people » 	humaniste	2
<ul style="list-style-type: none"> – « vraiment plus une généraliste de l'enseignement ». 	généraliste de l'enseignement	1
<ul style="list-style-type: none"> – « d'être présent dans une classe, c'est toujours d'être à l'écoute, d'être éveillée, de voir c'qui s'passe... » 	gestionnaire de la classe	1
<ul style="list-style-type: none"> – porter plusieurs chapeaux, c'est être un motivateur, un <u>animateur</u> et un coach 	animateur	1
<ul style="list-style-type: none"> – évaluer la qualité de la langue des étudiants: « at college, you know, we look at each error [...] or I ask them, you know, vocabulary questions [or to] identify the error themselves ... to be able to correct it themselves. » 	évaluateur	1
<ul style="list-style-type: none"> – « c'est mon pain, c'est mon beurre »; « tu fais ce que ton client te demande parce qu'on est dans une approche client mais en même temps tu t'intéresses à lui, ne serait-ce que de l'écouter. » 	un job dans une approche client	1
<ul style="list-style-type: none"> – c'est aussi faire partie d'une équipe multidisciplinaire 	travailler avec d'autres	1
<ul style="list-style-type: none"> – « aujourd'hui c'est un grand défi! Et souvent on a des attentes qui sont assez, assez grandes. Puis, on est confronté à des groupes qui sont encore très faibles », « on réussit rarement à accrocher des étudiants qui sont 	relever des défis	1

vraiment, soit très désintéressés ou qui ont beaucoup de difficultés. »		
–être un connaisseur <u>passionné</u>	être passionné	1
–« [experience] just makes it so much easier [...] when I try on new things, it's just trial and error, I just go with it. I go with what I feel is gonna be useful »	apprentissage intuitif, « sur le tas »	1
– *« I think it's all things I've never really thought about completely. »		2
– « I don't think I can do this, I'm sorry. I need to prepare my answers. »		

Propos d'ordre général tenus sur l'APC

L'APC ...		Freq.
–« a changé la pratique. Nettement ! Pour le meilleur » « C'est comme si avant j'me posais moins de questions. » –« je continuerais comme ça. [...] Je ne reviendrais pas en arrière. » –Si elle avait le choix, elle continuerait d'enseigner selon l'APC car, selon elle, "it's working for the most part ».	Changement +ve dans les pratiques	3
–« I would still teach all four skills, [...] but] ... I would put the focus more on students »	Changement dans le « quoi » enseigner	1
–« the only thing, the big difference is... technology »	Changement dans les outils	1
–« ça pas changé, nous, dans l'enseignement des langues, les compétences »; « quand la classe est à moi, quand la porte se ferme, je fais ce que je veux. »; pas « bâdrée [sic] par le devis ministériel » mais « on s'embarrasse de standards départementaux »	Pas de changement dans les pratiques	1
– « un niveau de sortie pour l'anglais [...] à travers la province » –un cours de « mise à niveau » –des standards nationaux	« ce qui manquerait »	3
–La Réforme de 1993 et l'APC ont « énormément » changé la dynamique dans la classe d'ALS; depuis « you have to spend more time on trying to motivate the students » –avant la réforme, « the only students who took English were students who enjoyed doing English »	Nostalgie: Nouvelle clientèle/impact de l'APC : rôle de motivateur accru Confusion réforme et APC	2
–« I think it's confined me more»; Avant « I felt freer. »	Nostalgie: Liberté	1
–« on parle tellement de ça [l'APC] depuis un an » dans notre collège	Nouveauté dans l'établissement	1
–*« I think it's all things I've never really thought about completely. » –« I don't think I can do this, I'm sorry. I need to prepare my answers. »		2

ANNEXE G

CATÉGORIES ET SOUS-CATÉGORIES ISSUES DE L'ANALYSE DE CONTENU

Répartition des sous-catégories selon les axes de la RP d'efficacité

Part.	Pédagogique		Didactique		Représentationnel		Organisationnel		Autre		Tot/part
Angie	Caract. étudiant (mot/int/besoin/affect)	4	obj-contenu d'ens perso T	2	caract prof (guide/coach)	4	ress. (technologie)	1	rigueur	2	38
	caract prof (écoute S, ses besoins)	1	caract prof (analyse contenus)	2	caract du prof (analyste-réal.)	3			activités d'app (t, mod trav)	2	
	climat	5	caract S (n L2)	1	caract du prof (int./passion)	1			planif (pt départ act + climat)	1	
					planification	1			responsabilisation étudiant	1	
					imp de formation continue	2			Investissement (temps)	1	
					caract S (effort/engagement)	1					
					princ app (rôle émotions)	2					
					princ app « occuper cogn't » l'apprenant	1					
Helen	relation avec étudiants	1	caract prof (conn mat/hab)	4	caract du prof	2					15
	variété des activités	1	princ app L2 (interaction)	4	caract prof (cap. ens)	1					
			obj-contenu d'ens	2							
Josée	caract étudiant (mot/int/besoin/affect)	6	obj-contenu d'ens	4	caract du prof	5	milieu (int)	1	gestion (explication cours ds prob)	1	34
	taille groupe	2	caract activité	1	planification	3	milieu (ext)	1	gestion (des évaluations)	1	
	environnement	1	langue utilisée (L2 comm T-S)	1	obj-cont ens (ess'l seul't)	1			gestion (des inscriptions)	1	
	horaire du cours	1	matériel (qualité)	1	caract groupe (homogénéité)	1			planif	1	
			éva'n (alignée contenu)	1							
Kelly	caract étudiant (mot/int/besoin/affect)	10	obj-cont. ens't (curr)	7	caract du prof	5	milieu (ling)	3	besoins apprenants	2	45
	taille groupe	1	qualités étudiant	5	planification	2			gestion (hres cours-eva)	2	
	Ress. (contrainte hor.)	1	princ app L2	2					gestion (obj-cont	1	

			(err/app)					ens/adapted prog)		
			caract activité	1				planif (have balance)	1	
			caract du matériel	1						
			évaluation	1						
Lalita	environnement	4	caract S (background ling n L2)	2	caract du prof	4	milieu (externe)	1	besoins apprenants	1
	climat	1	technologie	2						
	caract prof	1	obj-contenu d'ens	1						
			princ app L2 (prod'n dans L2)	1						
Lyne	caract prof	5	obj-contenu d'ens (curr)	3	caract du prof	6	milieu (ext)	2	caract activités (variété)	1
	caract S (mot/intérêts/ besoin affect)	2	caract activité	1			milieu (int - coll T)	1	fil conducteur (contenu-exercice)	1
	horaire du cours	1	caract S (n L2)	1					fil conducteur (cours)	1
	variété des activités	1								
Mary	caract prof	7	obj-contenu d'ens (curr)	5	caract du prof	2				
	caract S (qualités)	5	caract ens't (qual explications)	2	difficulté faire oral	1				
	milieu	2	langue utilisée (L2 seul't)	1	importance cohérence en ens	1				
			matériel étudiant	1	outils pour enseigner	1				
Naomi	caract étudiant (mot/int/besoin/affect)	3	caract activité	4	caract du prof	3			caract du prof (cap à planif)	1
	caract prof	2	caract étudiant (cog)	2					caract du prof (créatif)	1
	caract activité (int)	1	fil conducteur	1					caract du prof (organisé)	1
			devis ministériel	1						
Odyle	caract prof	4	obj-contenu d'ens (curr)	5	caract du prof	6	outils T (plan cours, grille eva)	2		
	types d'activités	3	manuel	4	planif (cours)	3	milieu	1		
	environnement	2	qualités étudiant	2	planif (org'n tâches	3				

					T)						
	gestion classe	1	princ app L2 (prod'n dans L2)	2							
	climat	1	fil conducteur	1							
Stacy	caract étudiant (mot/int/besoin/affect)	3	obj-contenu d'ens (curr)	1	caract du prof	2	ressources (dispo. ress. mat.)	2	caract du prof (analyse)	1	20
	caract activité (int)	1	matériel	1			temps	1	caract du prof (conn besoins étudiants)	1	
	climat	1	princ app L2 (prod'n étudiant)	1							
	carac prof (message relationnel)	1	devis ministériel	1							
	ressources (con- traintes/dispo maté- riel, time)	2									
	ressources (temps)	1									
Sunny	environnement	5	caract étudiant (cog)	3	caract du prof (rela- tionnel)	9	milieu	1	besoins apprenants	1	42
	caract prof	3	caract ens't (strat)	2	caract du prof (habi- letés)	4	ressources	1	caract du prof	1	
	caract étudiant (mot/int/besoin/affect)	3	langue utilisée (T-S L2 seul't)	2	caract du prof (int/conn matière)	2					
			princ app L2 (tolé- rance erreur, respect rythme app)	2	caract du prof (pré- paré)	1					
			obj-contenu d'ens perso T	1	caract du prof (créa- tif)	1					326
		100		96		84		18		28	326

ANNEXE H

DÉTAIL DE LA MISE EN VIS-À-VIS DES RP ET DU RAISONNEMENT PÉDAGOGICODIDACTIQUE

Détail de la mise en vis-à-vis des RP et du raisonnement pédagogique

RP efficacité	Raisonnement péd-did pré-action	RP APC
<p>RP de l'efficacité se décrit</p> <p>a. dans des proportions égales par arguments péd et did</p> <p>b. et assez égales par des arguments représentationnels</p> <p>c. Les arguments org'l contribuent moins à explication de efficacité</p> <p>arguments se regroupent sous 8 catégories principales qui rejoignent les 5 composantes de planification à l'étude</p>	<p>deux profils : didactique et didactique à tendance péd-did</p> <p>pentagone ped-did permet de constater l'influence du savoir prof'l et des RP sur la prise de décision pré-action</p> <p>F des arguments du raisonnement ne se répartit pas égal't entre les composantes</p> <p>attention portée aux 4 composantes de planif. : étudiant, act. d'ens-app, curr et mat.</p>	
<p>Importance des cat. liées à « dispo d'ens-app » pour expliquer l'efficacité : 21,5 %</p> <p>a. principes d'ens-app (8,3 %)</p> <p>i. ex. : rôle des émotions, interaction, prod'n dans la L2, comm'n dans la L2 seu't, climat facilitateur d'app.</p> <p>b. caract. des activités d'ens-app (7,1 %)</p> <p>ii. ex. : intéressante, variée, potentiel d'amélioration, contenu adapté au nL2 étudiants, qual. et quant. contenu</p> <p>c. modalités conception/organisation activités ens-app (6,1 %)</p> <p>iii. ex. : liens obj.-contenu, fil conducteur, avoir de courtes explications</p>	<p>« dispositif d'ens-app » :</p> <p>a. au cœur de la réflexion pré-action</p> <p>i. procède de 2 logiques qui s'opèrent autour du contenu à enseigner (voc. ou thème, grammaire, 4 hab. ling.)</p> <p>b. articulation leçon (planif. court terme)</p> <p>ii. pas de principe de planif unique, sauf utilisation de éva'n (erreurs gramm. et voc.) comme amorce de planif</p> <p>c. articulation globale (planif semestre)</p> <p>d. pas de logique unique; sauf contenu</p> <p>e. liens circulaires importants</p> <p>f. +++ liens avec autres composantes de</p> <p>g. type liens entre « dispo d'ens-app » et</p> <p>i. « étudiant » : mutuels et bidirectionnels</p> <p>ii. Autres compo. : unidir et prescriptif</p>	<p>19 % des items utilisés = principe APC</p> <p>Centration (8,0 %)</p> <p>a. ex. : besoins lang., caract. cog., strat. d'app, cap. à dév. la C à comm.</p> <p>b. att. porte sur <i>à qui enseigner ?</i> pour adapter moyens (<i>comment enseigner ?</i>) aux buts visés</p> <p>Interaction (4,9 %)</p> <p>Authenticité (3,7 %)</p> <p>Contextualisation (2,5 %)</p> <p>a. conceptions de l'ens-app alignée</p> <p>i. requiert « tolérance à l'erreur ».</p> <p>ii. « processus dév'l, à long terme »</p> <p>b. conceptions de l'ens-app non alignée</p> <p>iii. (-) passer sa matière</p> <p>iv. (-) ens de type transmissif</p>
<p>Importance des catégories liées à la composante « enseignant » pour expliquer l'efficacité : 31,9 %</p>	<p>« enseignant » :</p> <p>a. génératrice d'extrants</p> <p>b. caract. liens entre « enseignant » et</p> <p>i. « dispo d'ens » : unidir. et prescriptif</p> <p>ii. « étudiant » : unidir et analytique</p> <p>c. conn.de ses caract. : int, app L2, style ens,...</p> <p>i. abs. de liens circulaires → pas de réflexion critique vs rep. du soi sur choix prof'ls</p> <p>d. conn. théorique de caract péd & did étudiant</p>	

<p>Importance des catégories liées à la composante « étudiant » pour expliquer l'efficacité : 17,8 %</p> <p>Principalement :</p> <ul style="list-style-type: none"> a. motivation pour la L2 et son app. b. intérêts c. besoins d. niveau de L2. 	<p>« étudiant »</p> <ul style="list-style-type: none"> a. portent surtout sur nL2 de l'étudiant (did) b. liens forts, limités à «enseignant» et «dispo» c. type de liens qui unissent l'« étudiant » au <ul style="list-style-type: none"> i. «dispo» : bidir, complément, péd, did ii. «enseignant » : unidir et ana. d. --- liens avec « milieu » et « curr » e. « étudiant » est sous-utilisé, seul nL2 est utilisé 	<p>8,0 % items APC = « centration »</p>
<p>Importance des catégories liées à « curr » pour expliquer efficacité : 10,1 %</p> <ul style="list-style-type: none"> a. objectifs d'ens-app (10,1 %) <p>objectifs d'ens-app participent à l'eff en :</p> <ul style="list-style-type: none"> a. assurant l'identification du « quoi enseigner » b. pas en termes de progrès vers ou d'atteinte desdits obj. curr 	<p>« curriculum »</p> <p>curr détermine dispositif d'ens-app</p> <ul style="list-style-type: none"> a. par intermédiaire des énoncés de compé, des 4 hab ling, ++ par gram et - par voc b. liens forts avec « dispo d'ens-app » c. très peu liens avec « milieu » d. très peu liens avec « étudiant » e. type liens qui unissent le « curr » au <ul style="list-style-type: none"> i. « dispositif » : unidir et prescriptif f. --- liens avec autres composantes g. « curr » moins sollicité, mal exploité i. pas de retours réflexifs dispo → curr 	<p>19 % des items utilisés par T correspondent à un principe de l'APC</p> <p>Centration (8,0 %)</p> <p>Interaction (4,9 %)</p> <p>Authenticité (3,7 %)</p> <p>Contextualisation (2,5 %)</p>
<p>Importance des catégories liées à « milieu » pour expliquer l'efficacité : 15,9 %</p> <ul style="list-style-type: none"> a. environnement (9,5 %) b. ressources (6,4 %) <p>les ressources contribuent le moins à la RP de eff</p> <ul style="list-style-type: none"> a. i.e. les notes de cours ou les manuels utilisés étayent peu la RP d'efficacité. <p>Contexte élargi influence eff de ens't</p> <ul style="list-style-type: none"> b. milieu scol. duquel provient, curr. couvert au sec., approche d'ens. au sec. pas utilisés pour expliquer eff, sauf L2 du prof du sec 	<p>« milieu »</p> <ul style="list-style-type: none"> a. liens forts avec « enseignant » b. type liens qui unissent le « milieu » à <ul style="list-style-type: none"> i. « enseignant » : unidirect'l et prescriptif ii. « dispositif d'ens-app » : unidirect'l et prescriptif, +++ à cause du manuel c. très peu de liens avec « curr » et « étudiant » d. livre et matériel choisis pour leur contenu <ul style="list-style-type: none"> i. pas d'analyse critique effectuée vs curr, ii. seule sous-cat sollicitée : ressources e. « milieu » peu sollicité 	<p>Authenticité (3,7 %)</p>